



Por escrito

Ano 8 | Nº 9 | julho de 2014

Revista Temática sobre infância e educação



A infância em jogo

Edição Binacional



Índice

EDITORIAL **3**
Tensões em jogo
por Fundación Arcor e Instituto Arcor

INTRODUÇÃO **4**
A infância em jogo
Por Ana Abramowski e Cecilia Elizondo

ESCRITOS À MÃO **6**
Uma perspectiva histórica sobre a infância e o brincar na escola
por Angela Aisenstein

ENTREVISTAS **11**
“Brincar tem um valor estruturante [...] é o momento no qual a criança pode imaginar o impossível” Esteban Levin

PESQUISAS **19**
As crianças, as brincadeiras e as tecnologias: um universo por descobrir
por Carolina Duek

ENTREVISTAS **23**
“Brincar tem a ver com a satisfação que nos provoca o que estamos fazendo” Micaela Puig

ESCRITOS À MÃO **28**
A questão do gênero na educação do movimento
por Pablo Ariel Scharagrodsky

EXPERIÊNCIAS **38**
O Museo del juguete de San Isidro: o brincar entre o passado e o futuro, por Daniela Pelegrinelli

ESCRITOS À MÃO **46**
Algumas aproximações sobre a Recreação
por Cristina María Diéguez

EXPERIÊNCIAS **48**
Esporte seguro e inclusivo para todas as crianças da América Latina e do Caribe? Vamos Jogar! por UNICEF

EXPERIÊNCIAS **52**
CUJUCA: Abrindo as portas para ir brincar por Ana Abramowski e Cecilia Elizondo

EXPERIÊNCIAS **55**
REVOAR: uma experiência de construção coletiva... por Ana Alma e Graciela Soler

O ESPAÇO DAS CRIANÇAS **62**
As crianças desenham e respondem...

Fundação Arcor
Presidente | Lília M. Pagani
Gerente | Santos Lio

Instituto Arcor Brasil
Presidente | Mario Pagani
Diretora Executiva | Célia Ribeiro de Aguiar

Por escrito

Ano 8, Nº 9. Julho de 2014.

Conselho editorial
Célia R. Aguiar, Mariana Arruabarrena,
Santos Lio, Javier Rodríguez, Vanina Triverio

Coordenação editorial
Ana Abramowski

Desenho
Di Pascuale Estudio (www.dipascuale.com)

Editora de fotografia
Julietta Escardó

Impressão
Br Copias

A reprodução e/ou divulgação total ou parcial de textos, fragmentos, resenhas ou imagens é permitida com a condição de citar a fonte expressamente. As opiniões expressas nesta revista não implicam necessariamente que sejam compartilhadas pela Fundação e Instituto Arcor. Publicação de distribuição gratuita.



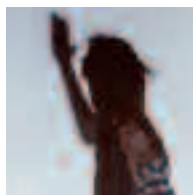
Chacabuco 1160, Piso 10,
(X5000IIY) Córdoba, Argentina.
Tel.: (0054 351) 420 8303 / 420 8254
Fax: (0054 351) 420 8336
funarcor@arcor.com
www.fundacionarcor.org



Rua Olimpíadas, 205, 16º andar,
CEP, 04551-000, São Paulo, Brasil.
Tel.: 11 3046 6800
institutoarcorbrasil@arcor.com
www.institutoarcor.org.br

A impressão desta revista foi em papel fabricado com matéria prima procedente de bosques manejados responsavelmente e utilizando tintas vegetais.

FOTOGRAFIAS NESTE NÚMERO



M.A.F.I.A. (Movimiento Argentino de Fotógrafos Independientes Autoconvocados)

Coletivo fotográfico surgido em novembro de 2012. O movimento concebe o trabalho fotográfico como um espaço de exploração artística que procura interpelar o espectador a partir de uma perspectiva dupla: informativa e estética.

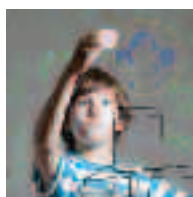
Considera importante revelar os fatos a partir de seus protagonistas, construindo um olhar próximo da realidade. As redes sociais permitem que seu trabalho tenha abrangência massiva e direta. Conta com publicações em diversas mídias gráficas e digitais tais como *LeMonde*, *Mu*, *Página/12*, revista *Brando*, *Crisis*, *Mascaró*, *Maiz*, *Contraste*, *Cultra*, *Hecho en Buenos Aires*, *Maten al Mensajero*, *Cítrica*, *Lunfarda*, *Anfibia*, *Miradas al Sur*, *La Fisura*, *Infojus Noticias*.

Fotos em estúdio: capa, índice e páginas 11 a 24.

Fotos de futebol feminino: páginas 28 a 46.



ILUSTRAÇÕES SOBRE FOTOGRAFIAS



Mariana Roveda

Tandil, 1979. Professora Nacional de Gravura e Pintura da Escola Nacional de Belas Artes "Prilidiano Pueyrredón" (1999-2000) e fotógrafa municipal EDAF (2003). Participou em diversas oficinas de fotografia dirigidas por Adriana Lestido e Julieta Escardó. Foi assistente de Gabriel Rocca no estúdio fotográfico Rocca-Cherniavsky. Também foi editora fotográfica da revista *Magna* e *Ohlalá*.

Ilustrações e fotos:
Capa, índice e páginas 11 a 21.

OUTRAS FOTOS

Págs. 3 a 10: Cortesia do Centro de Documentação sobre Educação Física e Esporte "Gilda Lamarque de Romero Brest" (ver na página 10).

Págs. 48 a 61: Cortesia do UNICEF. Autoria dos seguintes fotógrafos: páginas 48-49, 59 e 61, Marco Dormino; páginas 51 e 54, Marta Ramoneda; página 52, Gabriel Rodríguez; páginas 56-57, Roger LeMoyné.

EDITORIAL

Tensões em jogo

Por **Fundación Arcor**
e **Instituto Arcor**



Sai uma nova edição da *Por Escrito* apresentando muitas vozes e perspectivas que procuram abordar um tema específico: o direito de crianças e adolescentes ao brincar.

Acreditamos que seja importante ampliar as discussões sobre este campo temático, porque apesar de ser amplamente estudado e existirem muitas pesquisas, ao voltarmos nossa atenção às práticas cotidianas das crianças e, aos cenários ocupados por elas e pensados para elas, reparamos que ainda nos falta muito a analisar, rever e dialogar.

A seguir, apresentaremos algumas das tensões que surgiram na hora de abordar a temática em questão, entendendo que as vozes que se somam a este debate enriquecerão nossas perspectivas, e poderão oferecer tensões novas e transformadas:

1. O reconhecimento discursivo do ensino do brincar e as práticas que possibilitam o “*estar brincando*”.

A importância do brincar na infância, cada vez mais está presente nos discursos de professores,

pais e diretores. Aparentemente existe uma unicidade, um acordo explícito sobre o “direito ao brincar”.

No entanto, o que acontece na prática? É possível que os pátios fiquem vazios nos recreios? Onde estão as crianças? Pode-se proibir que corram nos pátios? O movimento é sinônimo de brincar e o não movimento de não brincar? É viável que se institucionalize o tempo de brincar? Seria desejável obter esta institucionalização?

Neste sentido surge uma nova pergunta: Se afirmamos que o brincar é um direito... do que exatamente se trata esse direito? A quem corresponde torná-lo efetivo? Isso significa que existe “a obrigação de estar brincando”?

Entendemos que o Direito ao Brincar deve ser traduzido em direito a brincar, e para isso, torna-se imprescindível dispor de espaços, tempo, materiais, autorizações, confiança e locais.

2. Se houver direitos é necessário que existam políticas públicas que possam torná-los efetivos.

No discurso jurídico, a existência de um direito implica em uma atribuição e estabelece uma obrigação. Mas obrigação de quem? De quem brinca? Dos adultos que devem possibilitar a existência de espaços e períodos específicos para o brincar? Da transmissão da arte e o amor pelo brincar?

Ao ensaiarmos respostas possíveis a estas perguntas, nos deparamos com a última. Talvez para o nosso leitor seja uma afirmação, um “isto é assim”. Na verdade trata-se de uma afirmação dotada de tensões em seu interior. Porque, se ela for verdadeira, como é possível pensar políticas públicas que garantam o brincar na vida cotidiana das crianças? Como incluir realmente o brincar nas práticas diárias?

Do nosso lado registramos estas questões e também nosso interesse em seguir pesquisando a respeito do tema. Vamos brincar? ✦

INTRODUÇÃO

A infância em jogo

Por **Ana Abramowski**
e **Cecilia Elizondo**

Brincar é um verbo que admite muitos significados. Pode-se brincar com objetos, com ideias, com palavras, com imagens, com o corpo, com a cabeça, sozinho, com os outros, na escola, no pátio, na calçada, no museu. Brincar é inventar, correr, desenhar, cantar, costurar roupa, bater uma bola, tirar fotos, pensar, apertar botões, pular. Mas brincar é, principalmente, participar de uma experiência tão inevitável quanto imprevisível que não pode ser concebida fora das coordenadas de uma determinada época.

Com a Modernidade, a infância e o brincar se tornaram categorias associadas com naturalidade e este processo foi coroado por diversas legislações que, no século XX, elevaram o brincar à condição de direito da infância. O século XXI apresenta avanços, mas também dívidas pendentes que nos colocam frente a muitos assuntos sobre os quais é necessário continuar pensando e debatendo. O Número 9 da Revista *Por Escrito* expõe um caminho de discussões possíveis, que transitam do passado ao presente e vice-versa.

No seu artigo, *Angela Aisenstein* propõe produzir um efeito de estranhamento a respeito das noções mais comuns sobre o brincar. Para isso, realiza uma breve história sobre como o brincar foi incluído no currículo e no âmbito escolar. Aisenstein conta que naquela escola elementar, obrigatória e gratuita (de acordo com a lei 1.420 de 1884¹),



o brincar espontâneo e livre teve, durante varias décadas, um lugar ínfimo, pois temia-se seu caráter disruptor e era associado com a transgressão. Desde o ponto de vista do currículo, o brincar que entrou na escola foi outro: aquele que estava destinado a controlar o corpo, a colocá-lo reto e saudável, mas esta noção de brincar foi modificada com a chegada da psicologia do desenvolvimento e com a proclamação pedagógica liberadora-democratizadora. Contudo, adverte claramente a historiadora da educação, deve-se avaliar com cautela os alcances libertários das pedagogias psicológicas, já que elas, assim como as pedagogias corretivas, também postularam padrões lúdicos de normalidade.

Pablo Ariel Scharagrodsky apresenta uma interessante problematização sobre a construção do gênero na Educação Física. Enquadrando historicamente as discussões entre o sexo e o gênero, o biológico e o sociocultural, expõe a desigualdade entre os gêneros neste campo e a forma com que esta disciplina contribui para configurar “o masculino” e “o feminino”. O autor nos convida a refletir sobre se a Educação Física tem sido, ou não, historicamente sexista, homofóbica, heteronormativa e hierarquizante. Neste sentido, apresenta um conjunto de interrogantes que questionam a configuração das aulas de Educação Física, deixando entrever que, muitas vezes, a diferença sexual ou corporal produz situações de desigualdade.

Esteban Levin destaca a importância do brincar como ato fundacional e estruturante da experiência de ser criança. Apresenta a forma que adota o brincar hoje, nas famílias, na escola, na clínica e, a partir de uma análise profunda, reflete sobre os jogos eletrônicos, a superestimulação de imagens e os efeitos destes novos dispositivos na configuração da experiência infantil. Também se refere à importância do movimento na infância, advertindo que as crianças se movimentam manifestando estados anímicos e expõe a preocupação por silenciar esta “plasticidade” com o “sintoma do déficit” que busca um diagnóstico certo e sua posterior medicalização.

Carolina Duek pesquisa as crianças, suas brincadeiras e interações com as tecnologias. Longe das imagens e os temores dos adultos, a pesquisa de Duek mostra que meninos e meninas utilizam os dispo-

sitivos eletrônicos para estar em contato com seus pares, para brincar, para se informar e também para passar o tempo. Outra questão chave que destaca a pesquisadora é a convivência, na vida cotidiana das crianças, das brincadeiras e brinquedos tradicionais com computadores, consoles e videogames. Neste ponto, o artigo desafia aquele enunciado que diz que as crianças “não brincam mais” porque estão o dia todo conectadas: o universo da imaginação e da criatividade não desaparece com a chegada das novas tecnologias. Duek finaliza interpelando aos adultos: é necessário deixar em suspense medos, controles e bloqueios para gerar confiança e vínculos fortes.

Micaela Puig é diretora do Flexible, um laboratório de multimídia para meninos e meninas entre 5 e 15 anos, que procura vincular a tecnologia com práticas artísticas. Um dos objetivos principais do Flexible é tirar as crianças do papel de simples usuários de tecnologia: “nós nos opomos à ideia de um único inventor e criador de alguma coisa. Estamos muito mais próximos de *hackear* que de respeitar o manualzinho”, diz Puig. A partir de projetos interdisciplinares nos quais convergem a animação, a linguagem cinematográfica, a fotografia, a eletrônica, a pintura e o desenho, entre outras disciplinas, os pequenos criadores e *hackers* que vão ao laboratório, pesquisam e produzem objetos. Isto é possível porque, dentro de sua proposta, o Flexible incentiva a vivência de experiências lúdicas, pois –afirma Puig–, sem desfrutar e ter prazer, é muito difícil poder fazer essas coisas.

Daniela Pellegrineli é a diretoria do *Museo del Juguete de San Isidro (MJSI)*,² uma instituição que procurou romper com o imaginário dos museus como locais rígidos, entediados e nostálgicos e apostou a construir um museu ativo, renovado e amigável. Tanto no seu roteiro quanto na sua montagem, o MJSI apresenta temas tais como: a existência de brinquedos bélicos, os estereótipos de gênero na indústria dos brinquedos, o espaço público e o brincar, a relação entre os materiais com os quais são feitos os brinquedos e as possibilidades de jogos, entre outros. As mesas com brinquedos instaladas em todas as salas, a inesgotável oferta de oficinas e atividades que combinam o tradicional com o contemporâneo, e o trabalho intenso sobre as práticas de andar, estar, compartilhar, brincar, fazem com que a presença do corpo dos meninos e meninas assumam uma lógica muito diferente das clássicas práticas de visitas a museus. O MJSI procura incessantemente ampliar e enriquecer as experiências lúdicas infantis.

Cristina Diéguez reflete sobre o conceito de Recreação, associado naturalmente a um “Tempo Livre”, ou como adjetivo em relação ao brincar e a um “fazer concreto”. Seu questionamento sobre o recreio escolar nos leva a refletir sobre este tempo livre dentro da instituição, mas fora dos afazeres pedagógicos e concebido pela escola como um tempo de recompensa.

Vamos Jogar é uma iniciativa da UNICEF que busca aproveitar os megaeventos esportivos que serão realizados no Brasil –a Copa do Mundo de Futebol (2014) e os Jogos Olímpicos (2016)– para chamar a atenção sobre o nível de acesso ao esporte e à recreação da infância da região. Para isso, o Programa desenvolve três estratégias: a primeira é incluir a participação de atletas reconhecidos, a segunda é gerar a mobilização social massiva e a terceira procura comprometer os governos locais e promover o fortalecimento de políticas públicas. A meta é

que as crianças e os adolescentes gozem do direito de brincar, de forma segura e inclusiva.

A experiência chamada “*La cumbre de juegos callejeros*” (CUJUCA)³ nos apresenta a iniciativa de um grupo de pessoas que se propuseram a recuperar brincadeiras tradicionais e “conquistar a rua”. Pensando no brincar mais do que no brinquedo, destacam a importância de brincar entre adultos e crianças, o brincar como um legado que se transmite entre gerações, e a rua, como espaço público para ser conquistado.

Ana Alma e Graciela Soler dividem conosco a experiência do “*Revuelo*”,⁴ desenvolvida no Programa Casas de los Niños y de los Adolescentes.⁵ Descrevem como foi o processo de construção coletiva de um objeto voador entre crianças e adultos. O relato da experiência deixa em evidência a busca de sentidos que supunha o projeto: o “voar” como categoria que interpela o território e o espaço público, e a construção do objeto como traço de identidade para tornar público “o que fazemos e o que somos”.

Entretanto, enquanto os adultos inventam argumentos, debatem e procuram promover espaços e tempos lúdicos inclusivos e justos para a infância, os meninos e as meninas simplesmente brincam. Ensaiam o “como se...”, experimentam ser outros e, fundamentalmente, imaginam e dão vida ao impossível. ✦

Notas

1. Nota da tradutora: A Lei 1.420, é uma lei argentina sobre educação, considerada um marco fundamental no sistema educativo argentino, aprovada em 8 de julho de 1884.

2. Museu do Brinquedo de San Isidro.

3. Traduzido para o português como: “A cúpula de brincadeiras de rua”.

4. Traduzido para o português como “Revoar”.

5. Programa Casas das Crianças e dos Adolescentes.

ESCRITOS À MÃO

Uma perspectiva histórica sobre a infância e o brincar na escola

Por **Angela Aisenstein***



Doutora em Educação pela Universidade de San Andrés; Professora de Educação Física pelo INEF de Buenos Aires; Formada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires e Mestre em Ciências Sociais com menção em Educação pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, sede Argentina. Foi bolsista do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas da Argentina, diretora e pesquisadora responsável por projetos sobre história da educação, educação física e educação alimentar nas escolas e em temas relativos à implementação de programas socioeducativos. Participa em projetos de pesquisa junto com colegas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil e da Universidade de Montpellier, França. Atualmente dirige a Especialização e o Mestrado em Educação da Universidade de San Andrés e é docente e pesquisadora nessa instituição e na Universidade Nacional de Luján. Publicou vários livros, capítulos de livros, artigos em publicações nacionais e estrangeiras e em revistas de divulgação pedagógica.

Introdução

Diversos autores apontam o brincar como atividade dominante na vida infantil. Segundo Wolff (1962), o brincar pode ser entendido como o espaço de expressão social, mental e emocional da criança, como uma ponte entre a realidade e a imaginação e como um ensaio do papel que ela deseja desempenhar na vida. Na atualidade, a presença do brincar e da possibilidade de brincar são sinais de crescimento saudável e indicadores de âmbitos propícios para o desenvolvimento (Tallis, 2012). Diversas normas e documentos de validade nacional e internacional o incorporaram como um direito e indicam características e condições que os responsáveis devem reunir.

Hoje, o brincar “das” e “para as” crianças é símbolo e garantia de liberdade e crescimento. Criar e manter âmbitos favoráveis para o brincar é considerado parte das atividades de cuidado de meninos e meninas, entendendo por cuidado “as atividades e relações orientadas a alcançar os requerimentos físicos e emocionais de crianças e adultos dependentes, assim como os marcos legais, econômicos e sociais dentro dos quais as mesmas são atribuídas e realizadas”. (Day e Lewis, 2000 em Esquivel, Faur e Jelín, 2010: 17).

Neste contexto, este artigo tenta mostrar aspectos menos abordados em relação à infância e ao brincar na escola, tentando “evidenciar as mudanças, caso existam, das estruturas com as quais hoje nos enfrentamos” (Alvarez Gallego, 2012:16). Faz isto desde uma perspectiva histórica, mostrando o processo de sua inclusão no currículo e no âmbito escolar, já que o brincar não foi sempre pensado da mesma forma (nem na escola) e a concepção de direitos humanos (ONU, 1948) e da criança como sujeito de direito é relativamente nova (ONU, 1959; 1989).

Que o brincar seja pensado como construtor e expressão da subjetividade infantil pode ser entendido como o ponto de chegada de um processo histórico, social e gnosiológico. Processo que começa com a definição ou construção da infância como categoria social e como etapa vital, com o reconhecimento da criança como sujeito em formação. Processo que supõe a produção de um conhecimento específico sobre essa criança, seu crescimento e desenvolvimento e que reconhece o potencial do lúdico como atividade educativa, e neste contexto, identifica algumas brincadeiras infantis como práticas formativas, preventivas e/ou curativas.



Infância, criança e menor: categorias históricas

Quando Sandra Carlini (2002) faz referência à invenção da infância, aponta que o processo de produção dos discursos modernos sobre a mesma, começaram no século XVIII. Com eles, “a infância foi gradualmente diferenciada do mundo adulto”, teve a passagem de uma posição e uma atitude indiferente a respeito da criança a um sentimento e atitude de cuidado com a infância. Simultaneamente, os mencionados discursos expressaram e protagonizaram árduos debates sobre novas formas de conservação e preparação das crianças para sua inserção na vida social e pública.

É importante mencionar que esses mesmos discursos, que deram lugar à construção desta categoria social e –posteriormente– ao reconhecimento de particularidades psicológicas e cognitivas próprias de certa etapa da vida humana, produziram novas subcategorias em cada contexto, que diferenciaram entre si os indivíduos que coincidiam na idade e em outras características de ordem fisiológica ou orgânica. No contexto argentino de fim do século XIX e primeiras décadas do século XX, no período de estruturação do projeto de país moderno, a categoria “criança” ficou reservada para aqueles meninos e meninas que circulavam entre a família e a escola, ou seja, que percorriam os circuitos estabelecidos para uma “evolução esperável e normal” (Ríos e Talak, 1999). A categoria “menor (...) designou a toda criança e adolescente delinquente e/ou material ou moralmente abandonado” (Zapiola, 2007:305). Esta última, mais ampla, continha um universo muito maior de sujeitos, com experiências de vida bastante diferentes entre si, tais como crianças pobres, órfãs, abandonadas, exploradas, trabalhadoras e delinquentes, as quais dividiam a característica de estar –na maioria das vezes involuntariamente– fora dos âmbitos e processos esperados.



O processo de produção dos discursos modernos sobre a infância, começaram no século XVIII. Com eles, “a infância foi gradualmente diferenciada do mundo adulto” (Sandra Carlini).



É essencial formular algumas perguntas: todas as crianças de todas as classes sociais, etnias, culturas, brincam da mesma forma? Todas contam com espaços cuidados, seguros e suficientes para brincar?



Foram criadas instituições educativas para uns e outros, algumas sob a responsabilidade do estado, outras da filantropia, da igreja ou de outros grupos da sociedade civil. Para os primeiros, a escola comum pública, para os segundos, instituições especiais (institutos, abrigos). Todas tinham como finalidade estratégica, o ordenamento e a regulamentação da vida social, que permitisse distribuir os sujeitos, neste caso crianças, em cada um dos âmbitos requeridos para o progresso da nação (os homens no trabalho produtivo, as mulheres no trabalho do lar e as crianças na escola).

É importante observar que os autores citados, mencionam a característica urbana do contexto de construção e produção de sentido destes discursos, por tanto, é possível intuir que não consideraram muitos indivíduos que, apesar de na mesma faixa etária, constituíam uma realidade geografia e étnica diferente.

Chegando a este ponto e voltando para a ideia inicial que trazia o brincar como característica e atividade infantil predominante, resulta impossível pensá-lo fora do contexto e é essencial formular algumas perguntas: todas as crianças de todas as classes sociais, etnias, culturas, brincam da mesma forma? Todas contam com espaços cuidados, seguros e suficientes para brincar?

Escola, movimento e brincadeiras: um longo caminho a percorrer

Como foi anteriormente mencionado, o ensino fundamental legitimado com a sanção de diferentes leis (Lei de Educação da PBA de 1875; Lei de Educação Comum (nacional) N° 1.420/84; Lei Lainez N° 4.874/05, entre outras)¹ foi o âmbito de referência privilegiado para a preparação e cuidado da infância e a formação da sociedade nacional. As leis prescreviam a educação comum como uma instância obrigatória e gratuita para todas as crianças de 6 a 14 anos de idade. Além do alcance efetivo da obrigatoriedade escolar, foi o espaço especificamente desenhado para acolher as crianças imaginadas como o futuro do país.

Nela, o brincar espontâneo, livre, teve durante várias décadas um lugar menor. Seria impensável afirmar que as crianças não brincas-

1. Leis sancionadas na Argentina durante o fim do século XIX e o princípio do século XX.

sem nos recreios (a Lei Nº 1.420 especificava intervalos para o recreio e canto, como atividade para alternar com o trabalho intelectual das aulas diárias), ou que não tenham tentado fazê-lo ainda durante as aulas, nos períodos que lhes deixavam os variados e contínuos exercícios escolares. No entanto, desde o ponto de vista do currículo, o brincar que entrou na escola foi outro. Diferentes historiadores (Soares, 1998; Vigarello, 2005) descreveram o surgimento de um discurso especializado centrado na educação do corpo que, tendo como objetivo deixá-lo reto e saudável (tanto física quanto moralmente), selecionou um conjunto de práticas corporais da vida cotidiana e inventou outras, com finalidades pedagógicas, a partir dos conhecimentos científicos proporcionados pela Anatomia, a Física e a Biomecânica.

As práticas corporais do âmbito da diversão e da recreação, as brincadeiras infantis entre crianças, assim como os movimentos circenses e acrobáticos formaram parte dessas seleções. Sua inclusão no currículo como parte da educação corporal, com “poder pedagógico”, foi resultado de um processo de domesticação. Através dela, as brincadeiras e atividades de lazer, deveriam perder aqueles aspectos que as caracterizavam como atividades ociosas, de tempo livre, que, por serem fonte de diversão, podiam também ser fonte de desordem. Para a tarefa escolar, o jogo como diversão, associado ao lazer ou à distração podia desviar as crianças das ocupações úteis, associando-as com a transgressão. Na escola, era impossível permitir o mal uso das energias que podiam pôr em risco o vigor físico e com isso, o futuro da sociedade (Soares, 2006).

O brincar escolarizado, aquele que o discurso pedagógico especializado construiu e reconheceu como educativo, foi parte da prescrição higienista moderna orientada ao ensino e interiorização de movimentos corretivos. Tal como era explicado em alguns manuais de cultura física, as rodas escolares eram aceitas como uma forma de exercício que obrigava a realizar movimentos racionais sem que a imposição fosse visível; ou outras brincadeiras que supunham uma série de trabalhos, deveres e obrigações individuais e intelectuais para cada criança. Ambos são recursos pedagógicos que “obrigam as crianças, de forma fácil e dissimulada, a aceitar com facilidade todas as disciplinas escolares. Devem ser organizadas, atentas, espertas, capazes e cultas” (Gordon, 1913:22).

Esta “forma de estar” do brincar na escola (sério e controlado) é modificada a partir de novas produções do discurso pedagógico que derivam ou tomam como insumo, conhecimentos produzidos por novas pesquisas científicas.

A psicologia do desenvolvimento e a proclamação pedagógica libertadora-democratizadora

“O sonho da pedagogia que ia liberar as crianças (...) está presente no primeiro movimento progressista das décadas de 1920 e 1930” e caracterizou as aproximações posteriores da década de 1970. (Walkerdine, 1995: 79). Esta nova pedagogia “centrada na criança” era organizada a partir de uma sequência normalizadora do desenvolvimento infantil que formava parte dos princípios da psicologia do desenvolvimento. Segundo a autora “a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia centrada na criança formaram um binômio” de forma que as práticas pedagógicas resultantes, os métodos de ensino, os materiais

curriculares e as técnicas de avaliação ajudariam a produzir crianças ajustadas às definições científicas da psicologia.

Para essa pedagogia era importante um sistema de qualificação e de regulamentação da observação buscando incentivar e facilitar o desenvolvimento de distintas capacidades psicológicas individuais (Walkerdine, 1995); o brincar adquiriria um lugar singular na nova versão da pedagogia científica. A leitura das atividades das crianças em situações de jogo podia ser tomada como evidência do desenvolvimento de habilidades mentais apropriadas. “O interesse da criança expressado na repetição da brincadeira é interpretada como a prova de uma necessidade subjacente vinculada com uma progressão biologizada do desenvolvimento” e dentro de algumas correntes psicológicas, para o funcionamento desta pedagogia, as crianças deviam estar o mais livre possível das intervenções dos adultos (Walkerdine, 1995: 109/110).

Neste contexto, a escola influenciada pela pedagogia científica entendeu que devia colocar a atividade, a experiência e o brincar, juntos. Somente precisava oferecer condições para que a atividade espontânea ocorresse. Ao mesmo tempo, os defensores dos movimentos de saúde infantil adotaram o brincar e os espaços abertos –contrapondo-se com as condições de pobreza, trabalho infantil e superlotação dos bairros pobres da cidade– como uma linha de ação em sua proclamação de educação para o desenvolvimento individual e livre.

Estas práticas educativas, mais lúdicas, somente atingiram todas as crianças quando a escola obrigatória e gratuita conseguiu acolher a todos. No caso da Argentina, isto aconteceu na segunda metade do século XX. Perante a heterogeneidade das

O Centro de Documentação sobre Educação Física e Esporte “Gilda Lamarque de Romero Brest” do ISEF NO 1 “Dr. Enrique Romero Brest” foi inaugurado oficialmente em maio de 1999 para cuidar, preservar e difundir na comunidade, os documentos que mostram a história da educação física e do esporte na Argentina. Seu acervo está formado por documentação e objetos que o Instituto possuía por ter sido o primeiro no país e foi enriquecido posteriormente por importantes doações de bibliotecas e documentos institucionais e pessoais.

Verónica Toranzo*



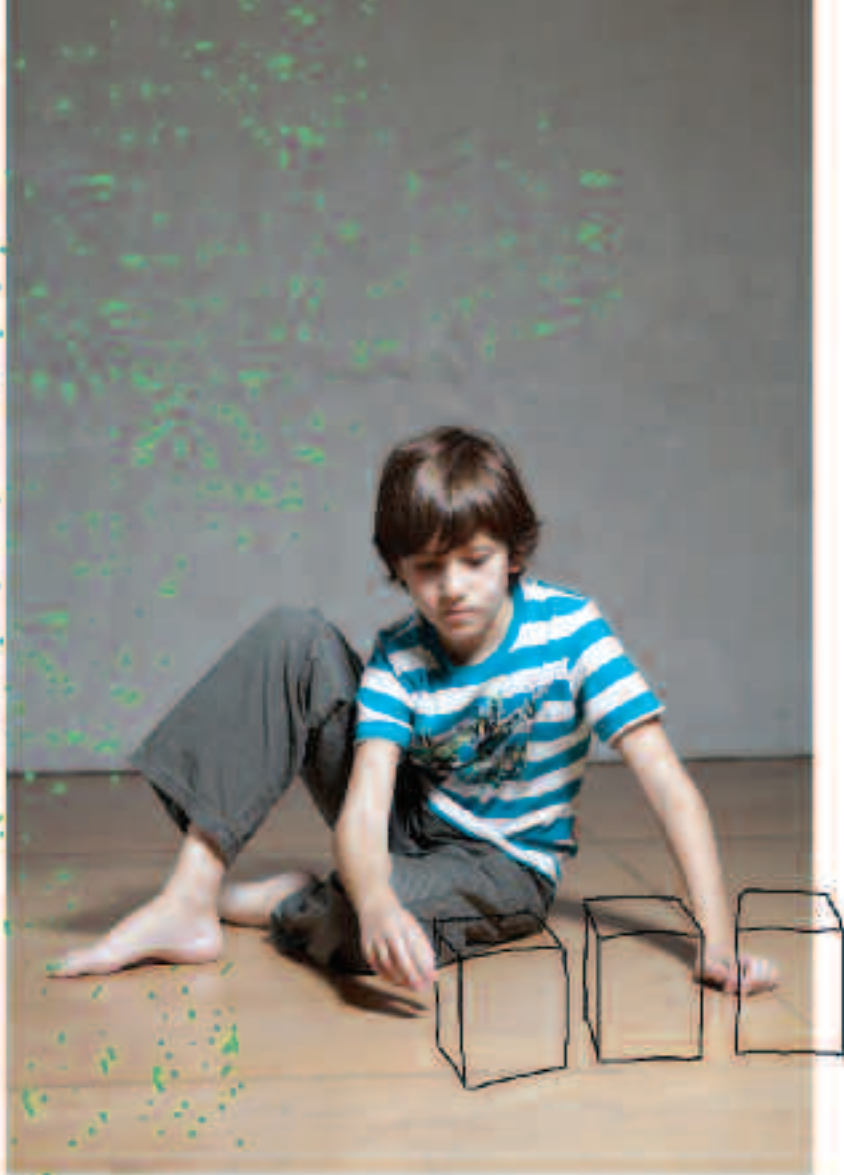
* Doutoranda FADU-UBA com co-orientação da Universidade de Montpellier III, França. Mestre em Educação com orientação em gestão educativa (Universidade de San Andrés, 2007). Desenhista Gráfica (UBA). Professora de Educação Física (ISEF NO 1 “Dr. Enrique Romero Brest”). Professora de Educação Física e de Desenho Gráfico nos diferentes níveis do sistema educativo desde 1999. Trabalhou no Censo Nacional de Infraestrutura Escolar (2008-2009) e no Programa Huellas de la Escuela, Huellas de la Arquitectura, Ministério de Educação GCBA, 2009. Atualmente é professora de Educação Física no ensino fundamental e ministra aulas sobre “Ambientes de aprendizagem e experiências culturais” no nível terciário (Formação Docente de Nível Inicial, ENS NO1). Participou em Congressos, Seminários, Encontros e Conferências. Autora de artigos publicados em revistas da Espanha, Chile e Argentina e em jornais da Argentina. Publicou o livro “Arquitectura y Pedagogia. Os espaços desenhados para o movimento” da Editora NOBUKO em 2009. Esteve em Reggio Emilia, Itália, para visitar escolas infantis em 2008; em 2011 foi a Medellín, Colômbia a visitar uma escola de ensino fundamental e dar uma conferência. Em 2012 esteve em Montpellier, França realizando um doutorado em co-orientação e em Niza onde visitou escolas do movimento Freinet. Ainda em 2012, visitou o CEINCE (Centro de Cultura Escolar), Berlaga de Duero – Soria, Espanha, como pesquisadora bolsista.

matrículas, a pedagogia científica proporcionou ferramentas teóricas e instrumentais para reconhecer as diferenças individuais existentes entre as crianças, permitiu ampliar as bases de compreensão das dificuldades inerentes à aprendizagem e a aceitar o fracasso dos métodos de ensino.

De qualquer forma, não devemos ser ingênuos a respeito dos alcances libertários das pedagogias psicológicas, já que, assim como as pedagogias corretivas do final do século XIX e começo do século XX postularam um tipo de retidão e definiram as formas de “a” normalidade, estas oferecem outras formas de atribuir estatuto ao saber legítimo e novas formas de produção de subjetividades com potencialidade suficiente para funcionar como padrões de novas normatizações (Varela, 1995).♦

Bibliografia

- ALVAREZ GALLEGOS, A. (2012) *Prólogo. La escuela es el mundo en miniatura*, em Herrera Beltrán, C. y B. Buitrago, *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia*. Séculos XIX e XX. Bogotá, Universidade Pedagógica Nacional.
- CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño e Dávila Editores.
- ESQUIVEL, V; FAUR, E. e E. JELÍN, (eds.) (2010) *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires, IDES/UNFPA/Unicef
- GORDON, ML (1913) *Rondas escolares. Sus condiciones pedagógicas y fisiológicas*. Impr. e Enc. La Popular. La Plata. Tomo I
- ONU (1948) *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, Paris.
- ONU (1959) *Declaração dos Direitos das Crianças*, Genebra.
- ONU (1989) *Convenção dos Direitos da Criança*.
- RÍOS, J.C. e A.M. TALAK (1999) “La niñez en los espacios urbanos” em Devoto, F e M. Madero (dir.) *Historia de la Vida privada en Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*. Buenos Aires, Taurus.
- SOARES, C (1998) *Imagens da Educação no Corpo*. São Paulo, Editora Autores Associados.
- SOARES, C. (2006) “Prácticas corporales: historia de lo diverso y lo homogéneo”, em Aisenstein, A. (comp.) *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires, Livros del Rojas/UBA.
- TALIS, J. (2012) *Juego y salud. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar*. Buenos Aires, Fundação Navarro Viola.
- VARELA, J. (2005) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo”, em Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madri, La Piqueta.
- VIGARELLO, G. (2005) *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- WALKERDINE, V. (1995) “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana”, em Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madri, La Piqueta.
- WOLFF, W. (1962) *La personalidad del niño en edad escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- ZAPIOLA, C. (2007) “Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario”, em Gayol, S e M. Madero, *Formas de Historia cultural*. Buenos Aires, Prometeo/UNGS.



“Brincar tem um valor estruturante porque é o momento no qual a criança pode imaginar o impossível”

Entrevista com Esteban Levin*

Por **Ana Abramowski** e **Cecilia Elizondo**

Para iniciar a entrevista, gostaríamos de saber o que faz um psicomotricista, ou seja, qual é o campo de intervenção da psicomotricidade?

No campo da psicomotricidade é fundamental o tema do corpo e o movimento na infância. O bebê desde que nasce é muito corporal, toda a experiência que vive é através do seu corpo, mas o que temos percebido é que só com o corpo não é suficiente, dando lugar ao ‘campo do outro’. Esta noção provem da psicanálise, mas nós, na perspectiva da psicomotricidade, articulamos com o movimento e o desenvolvimento psicomotor. Além disso, há outro ponto central: uma criança não coincide com seu organismo, estou falando da não coincidência entre o corpo como órgão e o sujeito. Se coincidisse totalmente não existiria a psicomotricidade e a criança seria como um robô, pré-determinada. No entanto, como a criança não coincide com o corpo não tem outra alternativa a não ser se vincular. Aí aparece o psicomotor, porque entra em jogo uma relação do corpo com a *psico*.

Neste sentido, um dos grandes descobrimentos da psicomotricidade é que a criança tem que criar uma experiência. Se assumimos que existe uma herança genética e uma herança simbólica, onde elas se cruzam para formar algo próprio? Cria-se algo próprio através da experiência. A este ‘cruzamento’, não chegou somente a psicomotricidade e a psicanálise, ou aqueles que trabalhamos no campo da primeira infância, mas também a neurologia, quando diz que nem todo gene está predeterminado, mas que em parte depende do meio ambiente ou da epigenética. Os descobrimentos que pressupomos que podem acontecer têm a ver com a plasticidade que, por sua vez, tem a ver com a experiência e que é fundamental, principalmente na primeira infância. É sobre isso que eu trabalho



* Psicanalista, Formado em Psicologia, Psicomotricidade e Professor de Educação Física. Diretor – Professor da Escola de Formação em Clínica Psicomotriz e Problemas da Infância de Buenos Aires. Autor de numerosas publicações relacionadas com a temática da infância, em espanhol e em português.



no livro *La experiencia de ser niño. Plasticidad Simbólica* (Buenos Aires, Nueva Visión, 2010).

Este número da Revista Por Escrito é sobre brincar, recreação e movimento. Estamos acostumados a escutar que “brincar é importante” ou que “brincar é vital para uma criança”. Qual é a sua opinião a respeito disso?

Não é que brincar seja importante ou vital, é estruturante. Podemos inverter o argumento e dizer: não é que a criança constrói a brincadeira, mas que é o brincar que constitui a experiência de ser criança. Colocamos o brincar como sujeito e não como uma coisa passageira. Também não o qualificamos como algo bom ou ruim, não é que brincar seja prazeroso porque uma criança quando brinca, provavelmente, em algum momento vai brincar de monstros ou com a morte. Ou seja, a morte como algo que não tem representação e, no entanto, a criança a traz brincando e ao fazer isso, de alguma forma, exorciza seus medos.

O campo do brincar nos coloca diante do tema do pensamento, porque brincar implica pensar, já que a criança não brinca de ser ela mesma, brinca de ser outra. Talvez este seja o segredo oculto de toda brincadeira: que não brincamos de nós mesmos, brincamos de sermos outros, e é a partir do outro, que brincamos de ser nós mesmos. É brincando de ser outro, “fazendo de conta que...” que a criança forma sua identidade, por isso dizemos que brincar tem um valor estruturante porque é o momento no qual a criança pode imaginar o impossível. E não é só isso, também dá vida ao impossível e dar vida ao impossível significa dar vida à representação.

Quando uma criança brinca com um cavalo, não só faz uma representação do animal, mas que também lhe dá a vida. E aqui nos enfrentamos com uma questão complexa: dá na mesma que uma criança transforme uma vassoura em um cavalo, ou uma mesa em um foguete a que esteja em frente às telas tecendo, montando um cavalinho de diferentes cores e uma paisagem em volta? Coloco essa questão como uma pergunta, porque de alguma forma a criança poderá brincar com aquilo que a tela permite e encontrará uma limitação nisso. Porém, quando uma criança monta seu brinquedo, não somente não está predeterminado –ou seja, ela não sabe do que vai brincar quando brinca e o outro também não sabe, dando lugar ao imprevisível– senão que também coloca o corpo em cena. Cuidado: quando uma criança passa horas e horas frente às telas também põe o corpo, mas de outra forma. Com isto não quero dizer que “não devem estar em frente às telas” ou “não devem ter videogame”, estou dizendo que precisamos pensar as realidades diferentes que se colocam no mundo atualmente em relação às imagens e em relação ao que a criança pode construir nesse encontro. A criança sente prazer com a imagem? Que experiência cria? Isto não é bom nem ruim, mas faz com que a experiência de uma criança seja diferente porque assiste mais, sabe mais e constrói uma experiência infantil diferente.

Queríamos falar com você exatamente desse assunto. Quais as mudanças que apresenta o brincar no momento atual? De acordo com o que você observa na clínica e nas escolas, as crianças brincam diferente, brincam mais, brincam menos?



“Não é que brincar seja importante ou vital, é estruturante. Podemos inverter o argumento e dizer: não é que a criança constrói a brincadeira, senão que é o brincar que constitui a experiência de ser criança. Colocamos o brincar como sujeito e não como uma coisa passageira”.

O que posso ver concretamente é que cada vez brincam menos, principalmente em casa e penso que é pela urgência que este mundo global, informatizado e tecnológico implica.

Se brincam menos, então, o que elas fazem?

Passam mais tempo em frente às telas e conseqüentemente, falam menos, conversam menos, leem menos e têm menos histórias e narrativas. Portanto, brincando menos, as crianças se vinculam de outra forma com as outras coisas, com as telas, com as imagens.

Não somente brincam menos em casa, mas na escola também. Cada vez há mais conteúdo e mais adequação curricular, os pais pedem isso. Em outra época, na sala de pré-escolar, as crianças brincavam, agora não. Hoje o pré-escolar é praticamente o que antes era o primeiro ano. Algumas coisas chamam a atenção: oficinas em salinhas de dois anos, computação, escolas que já não são bilíngües, mas trilingües. É incrível o que se pretende que uma criança faça desde muito pequena, e assim brincam cada vez menos. Durante um Congresso de Primeira Infância



“Quanto mais didática seja a brincadeira, menos lúdica, considerando o sentido verbal do brincar e a riqueza da experiência.

A diferença entre uma experiência e um acontecimento é que uma experiência é marcante, deixa coisas, forma plasticidade neuronal e simbólica”.

no Peru, me contaram que para entrar em uma das melhores escolas primárias de Lima, é necessário fazer uma prova de ingresso. Antes era feita na pré-escola e agora é aos quatro anos. As crianças da sala de três anos têm que fazer uma prova. Do que se trata a prova? Tem que saber fazer o corpo humano, identificar cores. Podemos pensar, “ah bom, como uma brincadeira”, mas não, as crianças são preparadas para isso, praticam durante o verão.

Nas escolas, se brinca menos ou se didatiza a brincadeira pedindo que gerem aprendizagens?

Quanto mais didática seja a brincadeira, menos lúdica, considerando o sentido verbal do brincar e a riqueza da experiência. A diferença entre uma experiência e um acontecimento é que uma experiência é marcante, deixa coisas, forma plasticidade neuronal e simbólica e é isto o que faz com que uma criança vá compondo sua imaginação, seu pensamento.

Então, menos brincadeiras em casa, na escola, nos treinamentos, nas terapias. Cada vez há mais terapias cognitivas que apontam à conduta e a resolver com eficácia “esta” situação, quanto antes melhor. Isto surge da exigência dos pais e da escola, com diagnósticos que marcam déficits, que pedem mais exercícios, técnicas didáticas, currículos adaptados. E assim se inventam brincadeiras de acordo com algum funcionamento cognitivo, motriz, verbal, mas nesses casos não é um brincar como possibilidade de que a criança crie uma representação e uma experiência porque para isso precisa que um “outro” entre em cena. Uma criança pode dizer: “brincamos de morto-vivo? Mas você também tem que fazer de conta que morreu como eu”. Pergunto: um analista, um terapeuta, um educador, se joga no chão e se finge de morto para que a criança possa brincar? Além disso, se brincasse assim, teria um requisito didático ou pedagógico? E por outro lado, como se faz? Temos que ficar meia hora jogados ao chão? Aí estamos frente a um “não saber” que também é muito difícil de localizar no âmbito educativo porque cada vez sabemos mais, há mais informação. Porém, brincar implica que um professor, um pai, um terapeuta possam colocar seu “não saber” para construir um saber com a criança, porque o que ocorre quando a criança brinca é que sucedem coisas pela primeira vez. Vamos ver se posso dizer o trava-línguas de Derrida: ‘essa primeira vez que é a última vez que é a primeira’. Isso vai ficando como antecedente e a criança continua em frente.

Queríamos retomar algo que você apontou antes, que diferenças você observa com os brinquedos montados a partir de imagens (videogames etc.)?

Com as imagens acontece algo diferente, quando uma criança olha uma imagem, a imagem sempre está ali. Mais ainda, pode acabar um jogo e começar de novo então é como se sempre estivesse como na primeira vez, uma primeira vez, uma primeira vez e o mesmo jogo e a mesma imagem. Algumas crianças ficam olhando a mesma imagem durante horas, ou seja, criam uma experiência com essa imagem, mas essa experiência não deixa marcas, não se enriquece, é sempre a mesma. Finalmente é quase uma questão de conexão: conectam.



Quando uma criança brinca com outra, acontece um monte de coisas que não se reduzem a essa cena que podemos ver. Nessa cena que vemos há outra cena em jogo, mas hoje, parece que em algumas experiências que a criança cria, não existe nada além do que podemos ver. Isso faz com que a experiência fique banalizada e que o tempo precioso da infância – que é poroso, plástico – comece a ficar quieto, a não ter volume. As crianças brincam, mas não passam muito tempo nessa brincadeira. Não é que quando brincam, passem a outro lugar, é como esta primeira vez que continua sendo a primeira vez e nada além disso. Entretém como uma imagem. Fico preocupado quando uma criança desenvolve uma experiência que aparentemente é lúdica, mas não cria nenhuma diferença.

Atualmente é habitual oferecer para uma criança alguma coisa para que possa criar ou construir e que ela responda: “Como faço? O que eu posso pôr? Não sei como fazer. Cansei”. Crianças entediadas, apáticas ou com estresse? Ou ao contrário: com ansiedade e que não param de comer? Questões que antes víamos no mundo adulto e no mundo adolescente e hoje cada vez mais podemos ver na infância. Ou crianças que não se questionam. Se uma criança não se faz perguntas, de que infância estamos falando? No entanto, para que uma criança se questione ela tem que poder se localizar em um lugar de não saber, enquanto temos uma modernidade que nos diz “tudo o que a criança tem que saber e fazer”. Esse é o paradoxo.

Como podem ser geradas condições ou espaços para que as crianças brinquem, para que transitem por essa experiência que você menciona como estruturante?

Os espaços estão cada vez mais restritos. Há menos lugares para brincar em casa e no bairro. Pergunto: se em casa há cada vez menos espaço para brincar, se no bairro não encontram lugar, aonde a criança pode desenvolver uma experiência infantil? Há um único lugar: a escola. Portanto, temos uma escola que começa a ter outra função, além do ensino porque há experiências que se a criança não vivencia na escola, não as vivenciará nunca. Então, a escola começa a ter uma função mais estruturante para a qual possivelmente os professores não estejam preparados, pois já não se trata de ensinar no sentido clássico pedagógico. Além disso, se uma criança apresenta uma dificuldade porque ocorre algo em casa, aonde ela vai falar (do jeito que puder, através de um sintoma, do corpo ou de algo que trava, como a língua, a fala, o corpo)? Vai falar na escola que é um lugar central para que a criança seja, de fato, criança.

Por outro lado, a escola é um lugar central para que ocorra algo vital no campo da infância, que está relacionado ao lugar do outro, mas já não do “outro maior” (a mãe, o pai), senão o amigo. Uma criança faz amigos brincando. Ai temos o valor da brincadeira em relação ao laço social (porque uma criança não faz amigos como um adulto, falando “vamos tomar um café”). Essa experiência entre uma criança e outra é fundamental. O que estou trabalhando nesse momento é a função do amigo. Para a criança (desde bem pequena) é indispensável o amigo porque lhe permite colocar o além do amor parental-familiar, ou seja, por a energia libidinal, amorosa, para fora do núcleo primário. Para isto é necessário que exista uma experiência com um “outro”. E, onde é possível gerar uma experiência com

outra criança agora, sem que esteja mediada necessariamente pelo campo de um adulto? Na escola. Em outro momento talvez fosse na calçada ou no parquinho do bairro. Aqui o brincar se constitui num fator central de identificação com o outro, quase como um espelho no qual a criança se reconhece, mas não é um espelho especular que devolve a mesma imagem, é um espelho que produz uma diferença. As crianças, entre amigos, falam: “Fazemos isto juntos?” Ou “Faço isso se você vier comigo” ou “não tinha pensado nisso”. E quando a ideia é do outro, recria-se a própria construção. Isto se faz na experiência da amizade que não é somente uma experiência imaginária, mas que também é uma experiência simbólica e em um ponto central, afetiva. O brincar na infância permite construir o laço social. Estou pensando no laço social como um ponto estruturante, aquele que permite a exogamia.

Voltando ao tema das imagens, se as crianças brincam juntas através da tela, é a tela a que as une e por isso são amigos através da imagem? Ou, são amigos pelo que acontece entre elas? Porque se for a tela o que as nucleia, quando ela não estiver, não haverá nada. Se, pelo contrário, houver uma relação e a partir daí chegarem à tela é diferente: haverá uma experiência. E se houver uma imagem produzida pelo outro que afeta, que provoca uma experiência, que dá uma alternância, já é outra coisa.

E a função adulta pode intervir de alguma forma para fazer algo com isto que você está trazendo?

Como comentava antes, o mundo adulto brinca cada vez menos, então, não se mantém vivo o infantil na própria infância, mas que cada vez está mais moribundo. Nossa proposta é totalmente oposta: somente é possível trabalhar



“O corpo não para de se mexer, esse é o ponto. O assunto é em qual espaço este corpo se mexe, se é em um espaço que produz um gesto diferente ou é um espaço no qual a ação sensorial e motora fica na própria ação sensorial e motora”.

com a infância mantendo viva a criança que há em cada um de nós. Manter viva essa essência infantil pela qual quando brincamos de aventuras, nos aventuramos na aventura. Quando conto um conto não o faço porque é didático, ou porque assim a criança aprenderá as cores, mas sim porque o conto me conta e o que transmito é a paixão pelo conto. Mas, se o conto não me conta porque já o analisei, pus objetivos, grifei, mas não chega, não produz nada em mim, eu transmito o livro e a criança aprende o argumento, mas não fica com nada dele porque não gerou nenhuma experiência. Esse é o sintoma mais comum e mais tremendo da escola hoje em dia: as crianças aprendem, sabem as letras, são inteligentes, passam de ano e não gostam de ler. Mais ainda, não entendem porquê escrever, não encontram sentido nisso. A pergunta é: temos transmitido a paixão pela leitura?

Com relação às crianças e o movimento, podemos observar um paradoxo. Por um lado, parece que a tecnologia incita somente um olhar paralisado – embora existam tecnologias que convidem a mexer o corpo - e aí aparece uma espécie de temor pela falta de movimentação das crianças. Por outro lado, temos os diagnósticos de TDAH, hiperatividade. Como compreendemos isto?

O corpo não para de se mexer, esse é o ponto. O assunto é em qual espaço este corpo se mexe, se é em um espaço que produz um gesto diferente ou é um espaço no qual a ação sensorial e motora fica na própria ação sensorial e motora. Ou seja, fica no corpo e o receptivo e não sai. Quando falamos de experiência nos referimos a uma experiência em relação ao contexto que transforma. Quando uma criança está angustiada, de que forma ela fala para os pais que está triste? Encarnando essa tristeza. Uma das formas de demonstrar a angústia é através do movimento. Quando uma criança se movimenta muito e não pode parar, está triste. Por que não pode parar? O que é esse descontrole? O sentir se transforma em sintoma. Mas, se tomamos isso como um TDAH como diz O DSM-IV ou o DSM V, é classificado como déficit e a criança é medicada, longe de falar da própria história, do que lhe aconteceu, dessa herança, o acalmamos e limitamos até eliminar aquilo que nos interessa para entender sua angústia.

Uma das coisas que mais me preocupa é essa experiência fixa: em um momento que tem que ser plástico, a criança está detida. Detida em nível de movimento, mas também em nível dos laços sociais. É ali que os tratamentos teriam algum sentido possível, que sem dúvida, implicam no universo dos pais.

Para finalizar, você gostaria de contar o argumento central de seu próximo livro ‘Pinóquio: Marionetes ou crianças de verdade? As desventuras do desejo’?

Pinóquio é uma tentativa de pensar a infância através de um relato que faz parte do mundo infantil. Pinóquio é um menino arteiro e tem uma particularidade: é a única criança que se perguntava o que tinha que fazer para ser criança, porque quando a criança é criança não se pergunta o que tem que fazer para ser criança. A infância é a única etapa da vida na qual não nos perguntamos como temos que ser para ser. Entendo que nisso está o valor do relato e desde esse lugar tento pensar a infância. ✦







PESQUISAS

As crianças, as brincadeiras e as tecnologias: um universo por descobrir

Por **Carolina Duek***

Ouvir as crianças

Um dos grandes problemas na hora de analisar a relação entre as crianças e as novas tecnologias é o medo dos adultos. Este medo fica em evidência quando muitos deles falam que não sabem o que fazer frente a relação que seus filhos têm com a tecnologia. “Passa muito tempo conectado” e “tem facebook, mas não estou de acordo e tenho medo”, são algumas das frases que ouvi ao longo do último conjunto de entrevistas. A preocupação estava relacionada ao desconhecimento do que podia acontecer com as crianças quando estão em frente às telas. Medo sobre casos de abuso por parte de adultos ou de encontros desafortunados, com a ajuda de algumas notícias alarmantes que aparecem na mídia, eram os motivos mais recorrentes de proibição ou controle estrito sobre o que meninos e meninas faziam durante suas conexões. O lugar da palavra dos adultos era particular e construído pela interseção de sensações, desconhecimento e medo.

A palavra das crianças entrevistadas nos colocou em um lugar diferente. Seus relatos sobre a relação com as novas tecnologias e dispositivos divergiam muito da imagem que os adultos com que convivem tinham construído. As crianças utilizam os dispositivos eletrônicos para estar em contato com seus amigos, para brincar, para se informar, e também para passar o tempo com várias páginas abertas ao mesmo tempo (equivalente ao *zapping* televisivo). Os consoles e os celulares são, para eles, os objetos mais desejados. As precisões sobre as marcas, as funções, as características comparativas entre um telefone e outro aparecem naturalmente ao longo de quase todas as entrevistas. O “status” apareceu constantemente como um grande organizador para a relação com os pares. Ter um objeto “de luxo” (um *smartphone*, por exemplo) era considerado como uma ponte direta para a aceitação dos amigos, mas também como forma de exercer um poder sobre os outros.

O dono do videogame se impõe entre seus pares, como o velho “dono da bola”, aquele que decidia quem jogava e quem não, somente por ter a bola com ele. Atualmente, aqueles que têm os objetos desejados por todos (e isto demonstra uma clara continuidade dos costumes de antigamente) adquirem um certo poder para impor suas opiniões e decisões. Chamou a atenção durante a pesquisa, que esse lugar era ocupado exclusivamente pelos donos de videogames e de *smartphones* particularmente caros.



* Doutora em Ciências Sociais (UBA) e pesquisadora do CONICET.¹ Trabalha com temas vinculados à infância, à mídia e ao brincar. Seu último livro, publicado recentemente leva o nome: “Brincadeiras, brinquedos e novas tecnologias” (Capital Intelectual, Buenos Aires, 2014). É professora no curso de Ciências da Comunicação da Universidade de Buenos Aires.

1. Nota da tradutora: o CONICET é o Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas da Argentina.

A noção de preços, características e “problemas” de diferentes modelos de telefone ou videogame permite que as crianças se sintam “especialistas” e opinem: “aquele telefone é lento, o console não se conecta direito e não funciona com jogos piratas”. Isto somado às considerações que fazem sobre como “chipar” (ou seja, *hackear* os sistemas dos consoles para que aceitem jogos piratas e ilegais), faz com que os entrevistados apareçam como especialistas conhecedores dos avatares do mercado e sua oferta. A fonte do seu saber são as revistas que vêm junto com os jornais ou os folhetos que pegam nas grandes lojas de eletrodomésticos. Quando dizemos que as crianças aprendem de fontes variadas incluímos todo tipo de textos, discursos e elementos que fazem parte da vida cotidianas. Por isso, na hora de analisar a relação entre as crianças, os jogos e brincadeiras e as novas tecnologias, é necessário reconstruir o contexto do qual fazem parte e a partir do qual meninos e meninas escolhem suas atividades, amigos e formas de se apresentar perante os outros.

Experiências, negociações e controle

Ouvir a voz das crianças não supõe se colocar “no seu lugar”, senão tentar compreender o tecido de significados que eles dão para suas escolhas, práticas e descartes. A análise da oferta para as crianças não pode ser realizada sem a experiência do brincar que elas têm quando entram em contato com os objetos. Um brinquedo isolado não diz nada das brincadeiras que são possíveis a partir dele. O uso e a apropriação desse objeto são organizados na voz de uma criança que conta através de sua própria experiência. Pensemos, por exemplo, em um carrinho de plástico, o brinquedo isoladamente pode não significar mui-

to em uma prateleira, mas ao ser recebido por uma criança, os usos e significados podem ser multiplicados. Se for o primeiro carrinho que ela ganhou, o sentido da novidade constrói um significado particular. Se for parte de uma coleção que está sendo completada, o sentido é outro, e se permite vinculá-lo com algum elemento de sua cotidianidade (imaginemos que seu pai é taxista, por exemplo), o lugar que ocupará este objeto será diferente.

O que queremos dizer com isto é que não há forma de analisar a relação das crianças com o mundo que as rodeia sem ouvi-las, sem repor os significados que elas mesmas dão às suas práticas cotidianas. É por isso que, entre os medos dos adultos e as práticas das crianças, comumente há uma lacuna que se produz porque existem muitos fatores que não são considerados nos discursos dos adultos.

Pensemos, por exemplo, na relação com as redes sociais. A rede social Facebook apareceu na pesquisa como o maior espaço de negociação entre pais e filhos. Os adultos não queriam que seus filhos tivessem uma conta própria e as crianças falavam que “todos seus amigos” já tinham Facebook. Isso derivava em diferentes formas de negociação entre ambos que buscavam fazer acordos sobre o uso e a segurança. “Meu filho tem Facebook, mas eu estou de olho na sua conta” ou “usa minha conta porque não deixo que ele tenha uma”, foram algumas das afirmações que nos permitiram ver, por um lado, o medo dos pais, mas também as formas de transação que estabeleciam com seus filhos. O acordo se apoiava em que as proibições tendiam a aumentar o desejo e, dessa maneira, as negociações os levavam por diferentes “portos” a não proibir a participação nas redes sociais.

Outra questão importante na pesquisa é sobre as dimensões do controle por parte dos adultos. Muitos “confessaram” que, quando seus filhos iam dormir, entravam em suas contas do Facebook e em seus e-mails para olhar se havia alguma coisa que consideravam inapropriada. Mas, vamos imaginar a seguinte situação: um dia um adulto encontra algo que não entende e fica intrigado. Passa a noite sem dormir. Na manhã seguinte, durante o café da manhã, questiona o filho sobre aquilo que viu. Não é necessariamente algo grave, mas sim um pouco preocupante para o adulto. No exato momento que o adulto questiona a criança sobre alguma coisa de sua privacidade, algo se quebra. Não se trata de que o adulto deixe de ter razão em se preocupar, mas sim na forma em que essa criança descobre não só que está sendo vigiada, mas também que não pode confiar nos acordos preexistentes que fez com o adulto para ter uma conta em um sistema de correio eletrônico ou em uma rede social. Então, umas das soluções mais simples e evidentes é construir um vínculo de confiança e de acompanhamento permanente desde o começo da relação das crianças com as novas tecnologias, que pode ser definido sentando juntos, mostrando caminhos possíveis, observando de quais joguinhos as crianças gostam, com quem interagem e de que forma. Tudo isso é possível compartilhando espaços, tempo e alguns momentos nos quais as crianças estão conectadas. Não se trata de estar o tempo inteiro com eles, mas estabelecer espaços compartilhados de aprendizagem que permita ao adulto e à criança, mostrar, perguntar, indagar, partindo do acordo mútuo de não mexer nas coisas do outro na sua ausência.

É difícil e trabalhoso, mas é um caminho necessário. O controle e a supervisão só exasperam a necessidade de encontrar formas de

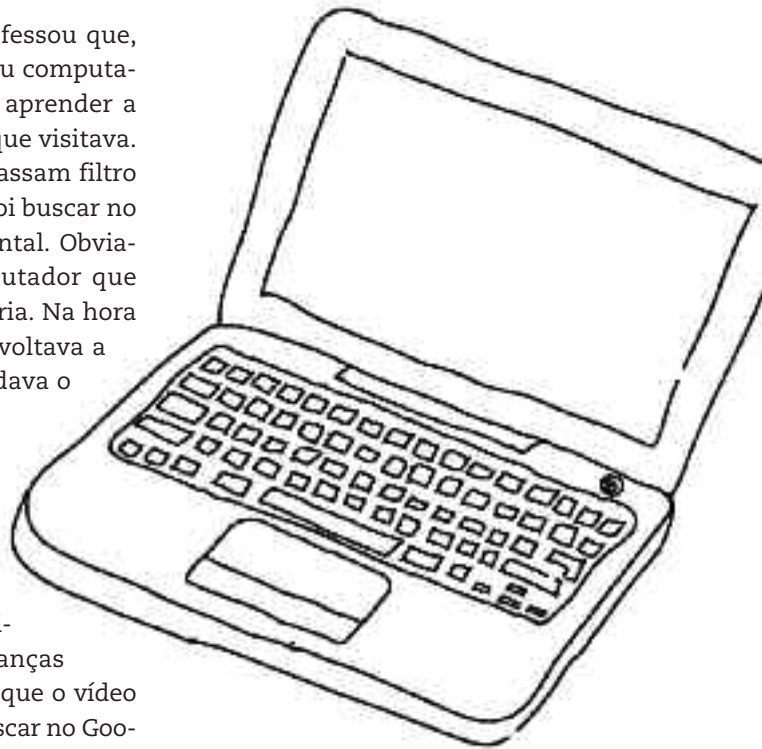
burlar as barreiras e as proibições. Um entrevistado confessou que, quando seus pais instalaram o “controle parental” em seu computador, estava tão bravo e “indignado” que decidiu que ia aprender a tirá-lo para voltar a ter acesso às páginas de jogos grátis que visitava. Como estão repletas de publicidade, estas páginas não passam filtro e ficam bloqueadas. O que esta criança de oito anos fez, foi buscar no YouTube a forma de desativar a senha do controle parental. Obviamente conseguiu e, cada vez que se sentava no computador que estava no seu quarto fazia e desfazia os filtros como queria. Na hora em que os pais chegavam a casa (ele ficava com a avô), voltava a ativar os filtros e apagava o histórico, tal como recomendava o “tutorial” que tinha visto.

O que ocorre neste exemplo? Por um lado, os pais ficam tranquilos porque instalaram o controle e, por outro, a criança toma o controle da situação através de tutoriais de domínio público que o orientam sobre como configurar o computador. Então, temos uma situação de ocultamento e de aperfeiçoamento da criança para driblar os limites impostos pelos pais. Mesmo que nem todas as crianças sejam capazes de fazer o que este menino fez, é verdade que o vídeo que encontrou está a disposição de todos os que sabem buscar no Google. É por isso que uma das observações chave da pesquisa e que se incluem nas conclusões, está relacionada a construção desse espaço compartilhado que já mencionamos. Talvez seja um espaço de conversa e discussão, no qual possam ser estabelecidas formas de uso que familiarmente possam ser mantidas ao longo do tempo. A confiança é, finalmente, a chave para qualquer vínculo. Não uma confiança cega, senão aquela que nasce da interação e da negociação, entre adultos e crianças que convivem, e devem estabelecer formas de levar adiante a vida cotidiana com a menor quantidade de obstáculos possível.

O lugar das brincadeiras tradicionais: a definição da convivência.

Outra das dimensões chave que analisamos ao longo da pesquisa foi o lugar das brincadeiras tradicionais no contexto de expansão dos aparelhos eletrônicos. As brincadeiras tradicionais se caracterizavam por ter um antes e um depois. O dominó, o xadrez, as damas, o baralho, os RPG, os jogos de tabuleiro com seus variados tipos e formatos, as piadas, as rimas, os enigmas, compõem um imenso grupo que não poderíamos detalhar aqui. Olhando para isso, encontramos características comuns que têm a ver com o tempo que permanecem sendo socialmente considerados como práticas de jogo. Neste contexto de desejos orientados aos celulares, dispositivos eletrônicos e videogames, qual é o lugar das brincadeiras tradicionais?

É comum ouvir pais e professores dizerem que as crianças “não brincam mais”, e passam o dia todo conectadas. Já mencionamos o que acontece entre os medos dos adultos e os usos que as crianças fazem dos dispositivos, mas agora é importante abordar a tensão que existe entre os jogos eletrônicos e as brincadeiras tradicionais. Uma das características mais importantes da pesquisa foi que as entrevistas com as crianças foram feitas nos seus quartos, com pelo menos um amigo ou familiar de sua idade selecionado por eles. Conhecer suas habitações nos permitiu observar o espaço no qual a vida cotidiana acontece e os objetos que circundam o lugar no qual passam grande parte do tempo não escolar. Vimos caixas com jogos de tabuleiro,



O controle e a supervisão só exasperam a necessidade de encontrar formas de burlar as barreiras e as proibições.



É fundamental deixar claro que as novas tecnologias e dispositivos não substituem as brincadeiras tradicionais, mas sim que convivem de forma diversa com eles.

bolas, bonecas, vestidos, fantasias, e muitos elementos que demonstravam a convivência entre as brincadeiras tradicionais e as novas tecnologias, mais do que o sumiço das primeiras. Ou seja, nas entrevistas que fizemos, não achamos nenhum quarto sem brinquedo. As experiências foram diferentes, mas em todos os casos, sem exceções, vimos que jogos e brinquedos que pertencem ao conjunto de brincadeiras tradicionais conviviam com computadores, consoles e videogames.

Claro que o peso que as brincadeiras tradicionais têm na palavra dos entrevistados é menor comparado com o lugar que dão para as novas tecnologias, os desejos e as posses “ansiadas”. Porém, isto não significa que não brinquem com outras coisas.

Por outro lado, é necessário lembrar que em uma situação de entrevista (que foi combinada pelos pais e não pela criança) entram em cena não somente os papéis, mas também as expectativas e a forma na qual cada um decide se apresentar perante os outros. Cada criança

entrevistada escolheu mostrar uma parte de sua cotidianidade, de suas preferências, e em consequência, selecionou situações ou escolhas que preferiram não dividir. Da mesma forma que o entrevistador constrói um “personagem” para realizar as entrevistas, as crianças atuam em função do que querem transmitir. Por isso, uma vez comprovada a coexistência de brinquedos de todo tipo, é necessário colocar o depoimento delas dentro desse universo maior que elas mesmas invocam: não somente brincam com o computador, nem somente desejam objetos eletrônicos. Vemos que sua vida é plural, diversa e além das possibilidades econômicas de cada família, há um universo de imaginação e criatividade que não desaparece por completo com a chegada das novas tecnologias. É tarefa dos adultos que convivem com a criança, contribuir para criar espaços nos quais se desconectem e possam se vincular com outros textos, brinquedos e dinâmicas. Não se trata de dinheiro, uma ida ao supermercado pode ser um espaço compartilhado que tenha um significado especial para esse vínculo.

Conclusões

Para fechar o breve percurso que realizamos aqui, é fundamental deixar claro que as novas tecnologias e dispositivos não substituem as brincadeiras tradicionais, mas sim que convivem de forma diversa com eles. Pensar que as crianças que brincam com o computador não leem nunca ou não se sentam para brincar com jogos de tabuleiro tradicionais, é um erro. A vida cotidiana das crianças é muito diversa em quanto a usos, escolhas, descartes e apropriação e, por isso, não se pode analisar com preconceitos e dicotomias simplistas e falsas. A tecnologia “não eliminou” as brincadeiras tradicionais, ela vem exigindo uma reconfiguração dos lugares que os objetos lúdicos e desejos ocupam na vida das crianças. Entender essa reconfiguração é nossa tarefa como pesquisadores, professores, pais, tios, avós e irmãos.

Compreender o lugar que as novas tecnologias ocupam atualmente supõe se envolver, compartilhar com as crianças e abandonar medos paralisantes e cenários de controle e bloqueios, para assumir um papel ativo e de acompanhamento que, sem dúvidas, será indispensável para o uso e a proteção da informação e das interações. É necessário explicar, discutir e nos relacionarmos com as formas através das quais podemos começar a construir um vínculo significativo, duradouro e de confiança com os pequenos. Ouvi-los, ajudá-los, acompanhá-los são maneiras que temos, como adultos, de contribuir para diminuir a enorme quantidade de estímulos de consumo que cercam as crianças no dia a dia. O papel do adulto é a chave de todas as portas para as crianças e assumir isso é o primeiro passo para abandonar os medos e intervir. É fundamental começar a entender o que as crianças fazem com a tecnologia e o significado que os brinquedos têm na organização do tempo livre e da relação com o mundo do qual são parte. ✦

“Brincar tem a ver com a satisfação que nos provoca o que estamos fazendo”

Entrevista a Micaela Puig*

Por **Ana Abramowski**



Para começar, gostaríamos de saber o que é o *Flexible*

O *Flexible* é um laboratório de arte multimídia que busca vincular a tecnologia com as práticas artísticas.

Por que um Laboratório?

O *Flexible* é um laboratório e não uma oficina. Numa oficina se aprende a linguagem de uma única disciplina. Nós, ao invés de oferecermos oficinas segmentadas, desenhamos o que chamamos “objetos de pesquisa” os quais são oferecidos para as crianças, que fazem uma nova leitura. Esse é o ponto de partida. Decidimos por este conceito de laboratório porque o foco está na ideia de pesquisar, mais do que no resultado em si. Nós ficamos felizes quando, a partir de um objeto de pesquisa que propusemos, as crianças desenvolvem outras coisas. Isto é muito significativo, não importa quão grande ou fantástico seja o resultado, o que importa é o caminho.

A partir de que idade as crianças podem participar no *Flexible*?

As crianças participam a partir dos 5 anos. No início era a partir dos 8, e logo fomos baixando a idade e trabalhando por faixa etária. Agora temos grupos de 5 e 6, outro de 7,8 e 9, depois a faixa de 10, 11 e 12 e por último a de 13, 14 e 15. Notamos claramente que a experiência social é enriquecida quando



* É formada em várias disciplinas, todas relacionadas com pesquisas sobre imagem, som e movimento. Foi diretora criativa de publicidade alternativa, diretora de arte em cine e designer de cenografia para espetáculos de dança e música. Atualmente dirige o laboratório de arte multimídia “Flexible” no qual, junto com um grupo de artistas, coordena experiências relacionadas com a interferência das novas mídias no processo artístico, além de desenhar conteúdos e desenvolver atividades para diversas organizações vinculadas com a arte.



os grupos são menores e consideramos importante que as crianças venham, que aproveitem e se vinculem com seus pares.

Na coordenação do *Flexible* perguntamos: o que desejamos que este grupo específico de crianças desenvolva? Em função disso, desenvolvemos uma programação anual na qual aparecem estes “objetos de pesquisa” que são projetos interdisciplinares. Mesmo existindo uma disciplina protagonista, dentro de cada projeto são abordadas muitas outras.

Do que se tratam esses “objetos de pesquisa”, ou seja, esses projetos interdisciplinares?

Por exemplo, este ano um grupo trabalhou animação, mas nesse projeto surgiram um monte de instâncias conceituais. Nossa proposta foi para que se questionassem e isso gerou uma experiência muito rica na hora de elaborar o roteiro, porque tinham que pensar o que iam dizer e como. Apareceu a ideia do relato, da sequência e isso os levou a pesquisar a linguagem cinematográfica e a deixar um pouco de lado a animação como técnica em si. Depois, fizeram bonequinhos totalmente articulados que podiam até colocar e tirar os braços. Também tiveram que construir toda a cenografia, buscando auxílio em disciplinas muito mais manuais e plásticas. Além disso, tinham que fazer a iluminação e isto os obrigou a estudar ótica; em um dos sets, por exemplo, passávamos do dia à noite e tinham que resolver essa mudança de luz. Então, em um mesmo projeto surgem muitas questões que os levam a conhecer um monte de disciplinas que convergem no resultado final.

Tem outros projetos muito mais experimentais. Quando queremos desenhar algo relacionado à eletrônica, tentamos sempre abordar as disciplinas a partir do fenomenológico. Não faz sentido dizer: “vamos fazer um medidor VU que é um dispositivo que varia a luz, utilizando um resistor, um potenciômetro etc.” Nós acreditamos que as crianças têm que compreender o que estão fazendo, então, desde um lugar mais lúdico, fazemos experimentos para que aprendam o que é um resistor, o que é magnetismo. Depois de tudo isso, aí sim pode-se construir o medidor VU.

Qual o conceito principal do *Flexible*?

O *Flexible* tem interesses muito claros. Um deles é o de tirar as crianças do papel de simples usuários da tecnologia e fazer com que vejam como uma estrutura pode ser aberta, que é feita de circuitos que podem ser desmontados e transformados em muitas coisas diferentes. Isso é o que nos atrai. No entanto, o mercado pretende colocar a tecnologia como uma estrutura totalmente fechada: sempre fala o que podemos e o que não podemos fazer. Além disso, buscamos diminuir as distâncias entre a comunidade de artistas plásticos tradicionais e aqueles mais tecnológicos. Eu acho que essa mistura colocada desta maneira é o que *Flexible* tem para oferecer.

É possível fazer um laboratório no qual meninos e meninas misturem as áreas artísticas mais tradicionais com as mais tecnológicas? Sim, é possível. Os artistas mais velhos têm preconceito e uma incompatibilidade de linguagem muito forte, no entanto, os mais novos têm a possibilidade de pegar a massinha e o soldador e montar um circuito ou programar seu próprio videogame.

Que lugar o brincar ocupa no *Flexible*? Você poderia dizer que se inventa, se cria e se aprende brincando?

Eu acredito que, em determinadas faixas etárias, na primeira infância principalmente, é impossível que exista aprendizagem se não estiver vinculada ao brincar. Se a criança não se sente atraída pelo que estamos oferecendo, não vai se envolver. E se nós não conseguimos despertar o interesse desde esse lugar, é muito difícil que possa ser feito desde outro, pelo menos nós abordamos assim os objetos de pesquisa. Também temos que estar atentos para propor outra coisa ou fazer um parêntese quando vemos que o interesse começa a desaparecer. Sempre tentamos que não percam a motivação.

E como você define o brincar?

Brincar tem a ver com sentir prazer no que está sendo feito. Geralmente não sabemos de onde surgem essas coisas que gostamos, mas sabemos que são fundamentais para poder brincar, para poder aproveitar, para poder construir algo. Então, se falamos de um laboratório no qual temos que montar coisas, é necessário adquirir elementos prazerosos porque do contrário, não vamos conseguir montar nada. Vai ser “como se”, mas não vai ter o caráter de apropriação que nós buscamos no *Flexible*.

O contexto do jogo também é importante porque muitas vezes esquecemos que é necessário gerar um espaço para que a brincadeira possa acontecer. Sempre que podemos, antes de começar a trabalhar, fazemos uma roda e perguntamos: como estão? O que fizeram estes dias? É muito importante dar o espaço porque as crianças passam por um monte de coisas diariamente e às vezes necessitam falar para depois poder trabalhar.



“Se falamos dos espaços que utilizam a tecnologia para um ambiente lúdico, nosso olhar é realmente oposto ao do mercado. Não gostamos da ideia do único criador e designer de alguma coisa”.

mente oposto ao do mercado. Não gostamos da ideia do único criador e designer de alguma coisa. Estamos muito mais próximos de *hackear*, que de respeitar o manualzinho.

Existe uma ideia comum sobre a tecnologia que é: “a tecnologia resolve tudo e a gente não tem que fazer nada”.

Não é o caso pontual do *Flexible*, aqui é ao contrario porque sempre propomos um desafio: “você sabe que isso se faz assim, mas temos que pensar em fazê-lo de outra forma”. Muitas vezes as crianças falam: “isto dá muito trabalho”, mas mesmo assim não perdem o entusiasmo de querer fazer as coisas. Geralmente se envolvem com a questão do desafio e se sentem atraídos pela ideia de *hackear*.

O que você pensa da frase: “as crianças de hoje nascem com o chip incorporado”?

Não concordo com isso que se fala, porque quando você pergunta a uma criança o que é uma CPU, aponta o monitor. Existe familiaridade com os dispositivos, mas isso não corre pelo sangue. As crianças aprendem a falar de certa forma (a dizer, por exemplo, “buscar no google”), a tocar as coisas de certa forma (tocam os objetos como se todos fossem *touchscreen*), mas quando são interrogados sobre questões técnicas e mais profundas do uso da tecnologia, dá para perceber que não sabem nada. Tem coisas que precisam estudar, aprender, é inevitável.

Qual é a posição do *Flexible* ao respeito dos videogames?

Nesse caso tentamos duplicar a aposta: “se você gosta de videogame, desenhe seu próprio videogame”. Entendo que seja muito atrativo passar o nível do videogame que está na moda, mas também é importante pensar por que gosta disso, o que lhe atrai, o que essa criança ou esse adolescente tem a dizer sobre isso. Eles adoram montar seus joguinhos. Nós oferecemos uma plataforma de usabilidade lógica para que eles possam compreender a lógica da programação e para que tenham que pensar eles mesmos na lógica do seu videogame: quantos personagens terá, como são, o que vai acontecer, têm que escrever o roteiro.

Com os videogames apelamos a uma estratégia que usamos muito no *Flexible*: pegar alguma coisa e tentar fazer uma nova leitura, para logo oferecê-la às crianças da forma mais generosa possível porque isso permite que se apropriem da ferramenta e não sejam somente usuários.

Este ano, propusemos desmontar teclados, mouse, joystick, interfaces físicas simples e transformá-las em bases para executar os videogames. Com isso, apareceu um caminho de eletrônica interessante e começaram a compreender como funciona um teclado. Era divertido porque os painéis com botões podiam virar tapetes e podiam brincar no chão, executando o videogame pulando ou se movimentando. Dessa forma rompemos com a ideia da criança o tempo todo sentada na frente do computador, mostrando que o corpo também pode ser utilizado.

Falando nisso, comumente se demoniza a tecnologia por sua tendência à passividade e pela negação do corpo. Qual o lugar do corpo no seu Laboratório?

Como entendem a tecnologia?

Para nós, tecnologia é toda estrutura que tenha uma leitura de aplicação. No *Flexible* trabalhamos instâncias muito analógicas. Por exemplo, temos projetos de cine experimental em super 8, nos quais as crianças veem o celuloide, escrevem em cima, voltam a fazer seus filmes, projetam, conhecem o projetor, desmontam, montam novamente, trocam a lente. Tudo é tecnologia e não somente esse aparelho que colocamos na tomada, como popularmente se pensa.

Depois, se falamos dos espaços que utilizam a tecnologia para um ambiente lúdico, nosso olhar é real-

As crianças trabalham, vão, vêm, fazem. Existem disciplinas que promovem, mais do que outras, o contato com o corpo. Se você vier no *Flexible* justo na hora em que as crianças estão programando os videogames, você vai vê-los sentados em seus computadores, fanatizados. Mas, quando construíram seus próprios bonecos e tiveram que fazer suas roupas, ficaram três meses costurando e ninguém pensaria em fazer isso dançando. É importante promover um espaço no qual a criança não fique sempre quieta, mas também não precisa estar constantemente pulando, que não esteja o tempo todo desconcentrado, mas também não precisa estar sempre totalmente concentrado. Considero que a flexibilidade é importante e é oportuno lembrar que nem todas as crianças têm o mesmo vínculo com seu corpo, algumas são mais abertas e expressivas corporalmente e outras menos, independentemente do que façam.

Com relação aos videogames, comumente ouvimos discussões sobre seus conteúdos ideológicos. Vocês debatem sobre isso?

Isso acontece em todas as disciplinas. Quando as crianças fazem o roteiro do filme de animação, há conteúdo e os meninos e meninas estão enviando mensagens. Eu acho estranho chamar as crianças para um espaço no qual têm liberdade para se apropriar de tudo o que ali ocorre e depois limitar o que querem dizer. Neste sentido, nós não colocamos restrições: o que eles querem transmitir é o que eles querem transmitir. Quando uma criança fala, fala: pode compor, pintar, escrever. O do videogame traz mais problema pela questão da morte, pelo prazer de acabar com o outro. O que tentamos, nesses casos, é levar o assunto para um lugar o mais plástico possível no sentido do maleável, que não seja agressivo. No desenho, o tempo inteiro tem pessoas sem cabeça, que se matam ou caem do precipício. Isto aparece na mitologia como nos contos mais contemporâneos e por tanto, faz parte do mundo das crianças não só porque assistem televisão, mas porque faz parte da história da arte. Nos videogames, nós propomos desafios, não brigas com rivais, e esses desafios podem ser até estrelas coloridas. As orientações são sempre abertas, se depois vemos que precisamos nos cobrir, nos cobrimos, mas não nos antecipamos.

Tem uma questão relacionada com o gênero: as meninas brincam com bonecas e os meninos no laboratório. Que passa com isso no *Flexible*?

Acho que isso está mudando. No âmbito artístico feminino está passando algo muito forte com a eletrônica e a robótica: muitas artistas começam a se entusiasmar com isso. Na questão infantil, acredito que há um perfil de menina com certo gosto e inquietação pelo experimental: a malinha de experimentos, tenta isto, tenta aquilo. Também há um monte de meninos que curtem as disciplinas mais plásticas. É verdade que existe essa ideia popular de que a arte é associada com as mulheres e o tecnológico com os homens, mas neste laboratório é tudo muito heterogêneo. Ao buscar romper essa cisão entre arte e tecnologia e colocar todas as disciplinas no mesmo plano, isso faz com que meninos e meninas tenham a possibilidade de mergulhar por todas elas e ir descobrindo do que gostam mais.

Outra acusação para a tecnologia é sua suposta propensão para o individualismo: “eu com meu computador, ou com meu celular”...

Nós estamos interessados no trabalho grupal pela leitura que temos da arte contemporânea. Hoje, como artista, não podemos fazer absolutamente nada sozinhos. Tudo o que a arte contemporânea tem a dizer, que envolve a tecnologia em seu processo artístico (e que é o que o *Flexible* propõe), é muito difícil de trabalhar individualmente. Por muitos motivos, é importante que as crianças aprendam a trabalhar coletivamente: porque é estratégia, porque é lógica, porque é inteligência, porque gera muitas coisas que o trabalho solitário não oferece. Quando as crianças estão desenvolvendo algum projeto individualmente, fazemos rodízios e cada um conta o que está fazendo e como está resolvendo sua questão. Este ano, um grupo de adolescentes fez um trabalho de intervenção digital fotográfica maravilhoso, incrível, fantástico. Todos trabalharam sozinhos, com o mesmo software, e houve uma troca muito interessante. É muito lindo o que acontece quando uma criança explica para a outra, do seu jeito, como fez o que fez, de forma mais intuitiva e audaz. Tudo isso também é colaboração.

Vocês mantêm algum vínculo com os professores e as escolas?

Sim, recebemos muitas solicitações de capacitação, estamos trabalhando para montar uma plataforma de formação de professores. Temos vontade de fazer alguma coisa que não tenha a ver com a formação tradicional: montar uma plataforma de exploração e experimentação para as crianças com participação dos professores. Acreditamos que assim será melhor para o professor: primeiro olhar como um grupo de pessoas – que há anos trabalha da mesma forma – aplica a experiência e, ao mesmo tempo, observar como seu próprio aluno se vincula com isso. Depois poderíamos levar essa experiência para a aula. ✦



ESCRITOS À MÃO

A questão do gênero na educação do movimento

Por **Pablo Ariel Scharagrodsky***

Desde que o feminismo acadêmico anglo-saxão impulsionou o uso da categoria *gender* (gênero) nos anos setenta, pretendendo diferenciar as construções sociais e culturais das da biologia e identificando e distinguindo que as características “femininas” (e também as masculinas), eram adquiridas pelas mulheres (e os homens), por meio de um complexo processo individual e social, em vez de serem derivadas “naturalmente” do seu sexo, uma grande quantidade de artigos e pesquisas começaram a aparecer questionando a desigualdade entre os gêneros.

Pesquisadores das mais diversas áreas, incluída a educação, avançaram a partir dessa perspectiva. No entanto, a Educação Física escolar continua ausente na maioria das análises, ainda mais considerando que os teóricos da Educação Física de distintas índoles, ao longo do tempo, estiveram sempre muito mediados pela forma em que concebiam as diferenças biológicas e morais entre homens e mulheres.

De acordo com Barbero González “a comunidade de professores da disciplina não se esforçou muito em questionar as percepções dominantes no contexto social mais amplo, pelo contrário, criou um esquema dual que associa, por um lado, as ideias de musculosidade, fortaleza, agressividade e trabalho físico com masculinidade e por outro, as de fragilidade, estética e harmonia com feminilidade. Esta separação entre modalidades de exercício, com diferentes qualidades e destinatários é uma característica constitutiva do nosso campo, profundamente arraigada no pensamento dos mais variados especialistas de distintas épocas”. (Barbero González, 1996: 30)

Ainda permanece a afirmação fundamental de caráter “natural” de tais divisões, como enraizadas nas diferenças biológicas. Portanto, as existentes entre a Educação Física das meninas e dos meninos, sua respectiva participação e atuação, geralmente são explicadas em



* Doutor em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade Nacional de Quilmes. Atualmente é professor e pesquisador na Universidade Nacional de Quilmes e na Universidade Nacional de La Plata, Argentina. Torce pelo Estudiantes de La Plata.

relação às diferenças naturais e biofísicas. No entanto, o reconhecimento da construção social do gênero permite desenvolver uma visão mais crítica e adequada das desigualdades entre os gêneros na Educação Física, situando o debate no contexto das estruturas globais de poder da sociedade.

Consequentemente, estas breves reflexões tomam como ponto de partida, a construção social do gênero, reconhecendo o caráter fundamental da desigualdade de oportunidades, de acesso e de resultados que podem limitar e oprimir as meninas –e também a muitos meninos– em relação às suas experiências em Educação Física nas escolas. Existem certas características associadas com as visões estereotipadas da feminilidade e da masculinidade que reforçam poderosamente as expectativas sobre o adequado, o “politicamente correto” para meninas e meninos. Em instituições estatais, como as escolas, estas imagens são consolidadas e reproduzidas como ideologias, que constituem a base da gestão política das divisões por gêneros na sociedade em geral.

Contudo, como afirma Scraton, “não devemos supor que a existência de estereótipos de gênero constitua um determinante absoluto que faça com que todas as meninas e todos os meninos se adaptem aos papéis, condutas e atitudes esperados. Evidentemente, muitas pessoas se opõem ao processo de estereotipação do gênero e, consequentemente, a transmissão dos estereótipos não é simplista, absoluta ou monolítica” (Scraton, 1995: 20-21). Embora as definições de masculinidade e feminilidade mudem, os supostos específicos de cada gênero, que apoiam coletivamente os poderosos discursos dominantes, têm considerável influência na prática cultural e institucional. Ao desenvolver criticamente a análise do gênero no campo da Educação Física, é importante examinar os meios através dos quais os discursos dominantes da masculinidade e feminilidade têm consequências sobre as diferentes propostas da Educação Física na instituição escolar e são, muitas vezes, reforçadas por esta.

A Educação Física que nos ensinaram, a que aprendemos e transmitimos, aquela com a qual pensamos, foi criada principalmente por homens, porém, os seres humanos somos mulheres, homens e outras identidades possíveis. Portanto, podemos nos perguntar se as práticas, conhecimentos e discursos da Educação Física não apresentam uma distorção ao não considerar o fator gênero em suas elaborações teóricas e, ainda mais, podemos nos perguntar se a Educação Física, além de certas resistências de determinados agentes individuais e atores sociais – não é historicamente sexista, homofóbica, heteronormativa e hierárquica.

O que entendemos por sexo e por gênero, além do sistema sexo/gênero?

John Money (1966) e Robert Stoller (1969) podem ser considerados os pioneiros a fazer a distinção sexo/gênero. Posteriormente, outras/os autoras/es utilizaram o termo em condições parecidas, embora no âmbito de outras disciplinas tais como a antropologia, a sociologia e a psicanálise, por exemplo. A distinção entre gênero e sexo visa diferenciar conceitualmente as características sexuais, limitações e capacidades que as mesmas implicam e as características sociais, psíquicas e históricas das pessoas, para aquelas sociedades ou aqueles momentos



Estas breves reflexões tomam como ponto de partida, a construção social do gênero, reconhecendo o caráter fundamental da desigualdade de oportunidades, de acesso e de resultados que podem limitar e oprimir as meninas –e também a muitos meninos– em relação às suas experiências em Educação Física nas escolas.

da história de uma sociedade determinada, nos quais os padrões de identidade, os modelos, as posições e os estereótipos do que é/deve ser uma pessoa, respondem a uma bimodalidade em função do sexo ao qual pertencem.

Esta definição reconhece que o gênero não é constante e varia segundo as culturas, através da história e durante o ciclo vital de uma pessoa. Enquanto o sexo é biológico e consiste na posse de determinados caracteres anatómicos e fisiológicos, o gênero aparece como uma construção cultural, ou seja, como o conjunto de atributos, propriedades e funções que uma sociedade atribui aos indivíduos em virtude do sexo ao qual pertencem. A distinção sexo/gênero sugere que existem características, necessidades e possibilidades dentro do potencial humano que estão conscientes e inconscientemente suprimidas, reprimidas e canalizadas no processo de produzir homens e mulheres. O gênero trata desses produtos, do masculino e do feminino, do homem e da mulher.

Algumas das críticas a partir destas primeiras conceituações, surgidas do que tradicionalmente foi denominado como a segunda onda do feminismo – eram orientadas para o questionamento da ideia de que o feminino e o masculino eram fatos naturais ou biológicos, criticando a naturalização e essencialidade da masculinidade e da feminilidade (Cobo, 1995). Estas primeiras análises identificaram os traços de opressão patriarcal, principalmente os dirigidos à sexualidade feminina enclausurada na esfera familiar e na função reprodutora. Ao mesmo tempo, denunciaram a subordinação feminina como produto de um processo histórico-social, pondo em evidência a marginalização social de uma grande quantidade de mulheres, desmontando a pretendida naturalização da divisão sexual do trabalho e revisando a exclusão das mulheres no âmbito público e sua sujeição no mundo privado (Burin & Meler, 1998). Concluindo, a principal questão tratou de como a experiência da maioria das mulheres, em relação com a dos homens, foi configurada a partir da ‘hierarquia sexual e a distribuição desigual do poder’ (Conway, Bourque y Scott, 1998).



Nos últimos trinta ou quarenta anos, surgiram vários trabalhos que desafiaram explícita e implicitamente o essencialismo sexual ao colocar que a sexualidade se constitui na sociedade e na história e que não está explicitamente determinada pela biologia.

No entanto, estas primeiras conceituações tornaram-se mais complexas e inclusive, foram questionadas por algumas perspectivas teóricas que argumentaram que não existe identidade sexual que não seja discursiva e socialmente inculcada (Lopes Louro, 1999; Acha, 2000; Silva, 2001). De alguma forma, a distinção entre sexo e gênero significou deixar relativamente de lado a reflexão sobre o corpo e a biologia e acentuar a separação entre um campo interessado no sexo biológico – caracterizado em termos anatômicos, hormonais ou cromossômicos – e outro campo associado ao estudo das características construídas socialmente e atribuídas aos homens e às mulheres – como as características psicológicas e de comportamento, os papéis sociais, os tipos de trabalho etc. Esta divisão implicou que o estudo do sexo fosse assignado à área das ciências biomédicas e que a análise do gênero fosse associada à área exclusiva das ciências sociais. A introdução da distinção entre sexo e gênero não questionou a noção essencialista do corpo natural nem o determinismo biológico e técnico do discurso médico e aceitou-se que o sexo e o corpo fossem realidades biológicas que não necessitavam grandes explicações. Consequentemente, até o início dos anos oitenta, o conceito do corpo sexuado se manteve no seu lugar de fundamento não histórico e não problemático sobre o qual posteriormente se construía o gênero. Historiadores, antropólogos e sociólogos aportaram elementos importantes para o questionamento da ideia de um corpo natural, concentrando seu interesse nas formas como as experiências corporais são moldadas pela cultura e pelo período histórico. No entanto, deixaram intacta a aparente evidência a-histórica dos fatos biológicos e de uma realidade fisiológica universal até que algumas biólogas e historiadoras das ciências como Evelyn Fox Keller, colocaram que os fatos anatômicos, endócrinos e imunológicos não tinham nenhuma evidência. Apontaram que o corpo é sempre um corpo significado e que nossas percepções e interpretações dele são traduzidas pela linguagem e que, na nossa sociedade, as ciências biomédicas funcionam como uma fonte importante desta linguagem. Os científicos mais que descobrir a realidade, a constroem ativamente e as ciências biomédicas – como técnicas discursivas – constroem, reconstroem e refletem nossa compreensão do gênero e do corpo (Turner, 1984; Le Breton, 2002; Scott, 2011).

O concreto é que nos últimos trinta ou quarenta anos, surgiram vários trabalhos que desafiaram explícita e implicitamente o essencialismo sexual ao colocar que a sexualidade se constitui na sociedade e na história e que não está explicitamente determinada pela biologia. Muitos destes trabalhos seguiram o caminho de Michel Foucault. A sexualidade já não é percebida como uma realidade objetiva que se pode isolar e associar de forma exclusiva a uma função biológica ou a uma instituição social responsável de administrá-la. É um termo que pode ser definido de muitas formas, seja pelos discursos científicos ou pelos atores sociais que a experimentam. Não é possível pensar a sexualidade humana por fora dos marcos mentais, interpessoais e histórico-culturais que a possibilitam (Rodríguez Magda, 1999).

Muitos dos novos trabalhos histórico-desconstrutivistas seguem os passos de Laqueur (1994), Foucault (1993), Weeks (1999) ou de Butler (2001, 2002): tirar a essência da a sexualidade, mostrar que o sexo também está sujeito a uma construção social. A partir de múltiplas narrativas sobre a vida sexual, se comprova que a sexualidade é mais sensível às mudanças culturais, modas e às transformações sociais. Hoje





A partir de múltiplas narrativas sobre a vida sexual, se comprova que a sexualidade é mais sensível às mudanças culturais, modas e às transformações sociais.

entende-se que a sexualidade não é natural, senão que foi e continua sendo construída: a simbolização cultural outorga valor ou denigre o corpo e o ato sexual. Sob o termo sexo se caracterizam e unificam não só funções biológicas e traços anatômicos, mas também a atividade sexual. Não só se pertence a um sexo, se tem um sexo e se faz sexo.

Paralelamente a estas conceitualização, um número reduzido de homens começou a se questionar sobre a 'condição masculina', ou seja, como a cultura patriarcal deixa suas marcas na construção da masculinidade, afetando sua forma de pensar, de sentir e de atuar. Algumas destas pesquisas originaram os *Men's Studies*. Estes estudos, inspirados nas produções de gênero, introduziram uma das diretrizes principais colocadas por Simone de Beauvoir, apropriando-se dela. Assim como 'não se nasce mulher, torna-se mulher' também 'não se nasce homem, torna-se homem'. Isto trouxe grandes consequências nas pesquisas sociais e educativas e nos anos 1990 consolidou-se um novo objeto de pesquisa: as masculinidades, sendo as escolas e certas disciplinas



escolares como a Educação Física, um campo privilegiado para analisá-las. (Connell, 1997, 2001; Mosse, 1996; Dunning, 1996; McKay, Messner & Sabo, 2000; Penney, 2002)

Educação Física e Gênero: passado e presente

A história da Educação Física escolar argentina é o resultado de vários discursos, saberes, práticas e propostas de educação sobre o corpo. Entre rupturas e continuidades, a Educação Física contribuiu para configurar certas masculinidades e feminilidades, potencializando determinadas sexualidades e excluindo outras alternativas possíveis. Isto foi possível a partir de uma série de propostas de educação corporal, tais como a Ginástica Militar no fim do século XIX, o Movimento Escoteiro na segunda década do século XX, a Educação Física dos Exploradores de Don Bosco a partir da segunda



Entre rupturas e continuidades, a Educação Física contribuiu para configurar certas masculinidades e feminilidades, potenciando determinadas sexualidades e excluindo outras alternativas possíveis.

para definir uma certa ordem corporal sexualizada e definida por gênero, em cada uma das propostas de educação corporal mencionadas. Todas as propostas de educação corporal contribuíram para configurar uma determinada masculinidade e feminilidade excluindo, silenciando e omitindo outras alternativas possíveis de viver e experimentar os corpos masculinos e os corpos femininos em movimento.

Embora com diferenças entre si, todas as propostas de educação física dos corpos em movimento cultivaram nas meninas e mulheres a ‘feminilidade’ tradicional e a maternidade como um dos destinos mais importantes da educação física, ao não questionar a posição feminina biologicamente determinada, nem colocar em discussão o papel maternal ou suas ‘naturais’ condições femininas. O tipo de ginástica, os jogos e certos esportes priorizaram determinadas regiões do corpo ‘feminino’: a pélvis e o abdômen, sem atentar para os três objetivos básicos do discurso feminista dominante durante grande parte do século XX: o destino maternal como fim supremo, a feminilidade condensada

década do século XX, o Sistema Argentino de Educação Física nas primeiras três décadas do século XX, a Ginástica Metodizada na metade dos anos 1930 e os esportes, os jogos, certas ginásticas e danças folclóricas a partir dos anos 1940 do século XX (Scharagrodsky, 2004, 2011).

Todas essas propostas de educação, constituíram uma complexa pedagogia dos corpos (Vigarelo, 2005) na qual a construção das masculinidades e feminilidades foram aspectos centrais e constitutivos nas propostas de educação corporal mencionadas. A escolha de certas atividades físicas, a intensidade do exercício, a ordem e a gradação de certos exercícios físicos, os conteúdos a ensinar, as finalidades educativas, as capacidades motoras amplamente estimuladas, as partes do corpo priorizadas, o universo moral e de comportamento prescrito ou a construção do ‘outro/a’ a quem denegrir colaboraram

em qualidades tais como o decoro, o recato e a elegância nos movimentos e exercícios físicos e determinada estética corporal ‘feminina’ construída a partir de e para o olhar androcêntrico e patriarcal. Historicamente as capacidades motoras mais estimuladas nas meninas foram o ritmo, o equilíbrio e a flexibilidade. As mesmas apoiaram e naturalizaram o ideal feminino tradicional. Aquelas meninas e mulheres que se apartaram destes ideais ficcionais femininos foram chamadas de ‘mulher-macho’, ou “joãozinho” com corpos indesejáveis, desviados e inclusive, perigosos, que deviam ser reorientados.

Com objetivos, práticas e meios diferentes, os jogos, as ginásticas, os esportes e as danças folclóricas contribuíram para estabelecer certo ideal de masculinidade vinculado com uma virilidade forte, ousada, corajosa, enérgica, empreendedora, persistente e disciplinada. O núcleo

duro do estereótipo normativo da masculinidade tradicional, o qual incluía o valor, a coragem, a força e o autodomínio foi amplamente estimulado pelas práticas corporais anteriormente mencionadas. Os meninos que não batiam forte numa bola, que não demonstravam ‘intensidade’ e ‘caráter’ durante as práticas físicas ou que não gostavam de certos esportes foram considerados, na maioria das vezes, covardes, brandos, tímidos, medrosos e passivos, ou, atingindo o ponto máximo da ofensa, era chamado de afeminado ou mariquinha. Para fugir do ‘abjeto’ e se aproximar do ideal da masculinidade, certas práticas prescreveram aos homens, alguns tipos de exercícios físicos para partes específicas do corpo, especialmente braços e ombros –metáfora moderna da virilidade– e certas capacidades físicas: resistência, velocidade e fundamentalmente, a força. Muitas dessas práticas produziram e reproduziram a matriz binária homem/mulher com significados muito claros e restritos para cada um deles, através de certas formas de agrupamento, espaços, materiais, finalidades e vestimentas diferentes.

Embora nas últimas quatro décadas –graças à segunda onda do feminismo– houve certos questionamentos à hegemonia destes roteiros, o campo da educação física e do universo esportivo manteve mais continuidade que rupturas, colaborando para configurar a noção de diferença corporal e sexual como sinônimo de desigualdade. Considerando este breve e incompleto panorama histórico, no qual esta disciplina escolar tem um papel importante no armado hierarquicamente diferencial do masculino e do feminino, quais são as perguntas que nos podemos fazer em relação ao presente nas aulas de educação física? (Scharagrodsky, 2006)



Mais perguntas do que respostas: questionamentos para analisar as práticas e os saberes que circulam nas aulas de Educação Física.

1) Nos textos, manuais e regulamentos de educação física que utilizamos como material para orientar nossas práticas:

Quantos homens e mulheres aparecem desenhados ou referenciados lexicograficamente? Que tipo de atividades fazem uns e outros? Os papéis de meninos e de meninas sugerem estereótipos? Os diferentes papéis designados às meninas são secundários? A ginástica de força, tradicionalmente masculina, é estimulada nas meninas? A ginástica estética ou rítmica, tradicionalmente feminina, é estimulada nos meninos? Quais partes do corpo são destacadas nos desenhos das meninas? E quais são destacadas nos desenhos dos meninos? Os desenhos que representam os/as professores/as são sempre masculinos? Que tipo de recomendações são feitas para os meninos e para as meninas? Que valores são implicitamente estimulados mais em uns que nos outros? Quais características são atribuídas aos movimentos e exercícios físicos das meninas?

2) Na utilização da linguagem e de certos termos na aula:

É frequente o uso de certo tipo de masculinidade através de determinados termos (“força”, “aguentar”, “ser macho”, etc.) nos meninos? E no caso das mulheres, é frequentemente estimulado certo tipo de feminilidade através de determinadas palavras? Os meninos recebem frequentemente comentários depreciativos ou pejorativos (“você anda igual uma mocinha”, “chuta igual homem”, “cara, o que está acontecendo com você?”)? As meninas recebem frequentemente comentários depreciativos ou pejorativos (“mulher não sabe jogar futebol”, “não adianta ensinar, elas não vão conseguir fazer”) Entre alunos e alunas, surgem comentários depreciativos ou pejorativos? Como sancionamos os meninos e as meninas quando não cumprem com os tradicionais “roteiros de gênero”. Se vemos meninos mais sensíveis, passivos, tímidos ou que batem mal na bola, os colocamos como anormais, estranhos ou afeminados? E as mulheres ativas, que têm iniciativa, que são corajosas e que jogam bem e com muito entusiasmo um esporte, são consideradas masculinas ou homenzinhos? É sugerido que as mulheres, durante as aulas de educação física, consigam as coisas por serem belas, elegantes, ou astutas, enquanto que as conquistas dos meninos são derivadas do seu valor, força, ou inteligência? O que acontece com os/as que resistem aos mandatos hegemônicos? Aceita-se como verdadeiro que as diferenças nos comportamentos corporais obedecem a causas herdadas e, conseqüentemente, imodificáveis? Fazemos referência aos dois sexos ou damos como certo que nosso interlocutor é homem? Utiliza-se o plural masculino para englobar nele às mulheres, como por exemplo, ‘os alunos’?

3) Na organização do quadro docente e outros aspectos da vida escolar e sabendo que as mulheres predominam na docência argentina:

Quantas mulheres foram Secretarias de Esportes ou tiveram algum alto cargo em nível nacional ou estadual? Quantas mulheres dirigiram um curso terciário ou universitário de formação de professores/as em Educação Física? Qual é a proporção entre diretores e diretoras de departamento de Educação Física em instituições educativas? E qual é



Quais são as perguntas que nos podemos fazer em relação ao presente nas aulas de educação física?

a proporção de inspetores e inspetoras atualmente? É verdade que na medida em que se ascende a cargos de maior importância e hierarquia, diminui a proporção de mulheres? Quando dois grupos (um de meninos e outro de meninas) tem que compartilhar o mesmo local em um mesmo horário, qual grupo fica com o maior espaço para a prática lúdico – esportiva? Como é a participação de meninos e meninas durante a aula de educação física mista? Quando há uma atividade festiva e a educação física participa, quais atividades as meninas realizam? E os meninos? Quem participa mais em competições e torneios esportivos? Quem consegue maior espaço durante uma prática lúdica ou esportiva mista? Quem consegue maior espaço durante o recreio? Pais e mães têm o mesmo interesse nas práticas esportivas dos/as seus/suas filhos/as? Qual é a única disciplina, que no geral, continua separando por sexos?

4) Na relação professor/a-aluno/a:

Atendemos os pedidos das meninas e dos meninos da mesma forma? Fazemos perguntas com o mesmo tipo de complexidade e interesse aos meninos e as meninas? Estimulamos a ambos da mesma forma, a se interessar

por determinadas práticas corporais? Avaliamos seu rendimento em aula utilizando os mesmos critérios ou ponderamos a organização, cuidado e dedicação das meninas e a criatividade, iniciativa e autonomia dos meninos? Para quem pedimos que carreguem o material (cones, cordas, redes, bolas etc.)? Quem escolhemos para mostrar um movimento ou um exercício? Como reagimos quando as meninas manifestam ambição e desejo de liderança e os meninos se mostram mais dependentes, sensíveis ou inseguros? O que pensamos internamente quando uma menina fala que gostaria de ser jogadora de futebol ou técnica de uma equipe de futebol e um menino fala que gostaria de ser dançarino clássico ou que não gosta de jogar bola? Quando participam meninas e meninos em um jogo, brincadeira ou esporte, quem são estimulados para assumirem a tarefa de direção (capitão da equipe)? Aplicamos as mesmas sanções por idênticas transgressões às normas escolares?

5) Em nossas expectativas:

Esperamos e avaliamos positivamente que tanto meninas quanto meninos demonstrem ambição, ousadia, força, sensibilidades, prudência, cautela ou timidez? Damos o mesmo valor e o mesmo significado às características tradicionalmente ‘femininas’ do que às ‘masculinas’? Ajudamos nossos estudantes a vencer o medo de não corresponder às expectativas tradicionais? Temos os mesmos objetivos com as meninas que com os meninos?

Conclusões

O uso rigoroso da categoria gênero conduz inevitavelmente à dessexualização e desnaturalização da ideia de mulher, de homem e de outras identidades possíveis. Sugerimos utilizar a perspectiva de gênero para descrever como opera a simbolização da diferença sexual nas práticas, saberes, discursos e representações culturais sexistas e homofóbicas.

A urgência, em termos de sofrimento humano, nos coloca frente a duas principais consequências do gênero: o sexismo (discriminação com base no sexo) e a homofobia (rejeição à homossexualidade)

A pesar de vários usos da categoria gênero, o fio condutor continua sendo a desnaturalização do humano. Mostrar que não é natural a subordinação feminina como também não é a heterossexualidade, a subordinação que é exercida sob certos homens ou a masculinidade e a feminilidade hegemônica. Os feminismos e os estudos de gênero, ao questionarem sobre a desigualdade social das mulheres e dos homens, levaram à simbolização da diferença sexual e das estruturas que dão forma ao poder genérico hegemônico: masculino e feminino (Lamas, 1996).

A grande questão não é apresentar um modelo andrógino, senão que a diferença sexual e corporal não se transforme em desigualdade. A história e o presente nos mostram que na educação física ainda há muita mudança por fazer.



Bibliografía

ACHA, O., (2000) *El sexo de la historia. Intervenciones de género para una crítica antiesencialista de la historiografía*, ed. El Cielo por Asalto, Buenos Aires.

AISENSTEIN, A. & SCHARAGRODSKY, P., (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo, Buenos Aires.

BARBERO GONZÁLEZ, J., (1996) "Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio", em *Revista Historia de la Educación*, N° 311, Madri, páginas 13-49.

BURIN, M., & MELER, I., (1998) *Género y familia*. Paidós, Buenos Aires.

BUTLER, J., (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, México.

BUTLER, J., (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós, Barcelona.

COBO, R., (1995) "Género", em C. AMOROS (comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer*, EVD, Navarra, páginas 55-83.

CONNELL, R., (1997) "La organización social de la masculinidad", em Valdés, T. e J. Olavarría (eds.) em *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Ediciones de la Mujer. N° 24. Isis Internacional e FLACSO, Santiago, páginas 31-48.

CONNELL, R., (2001) "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas" em *Revista Nómadas* N° 14, Universidad Central, Bogotá, páginas 156-171.

CONWAY, J., BOURQUE, S., SCOTT, J., (1998) "El Concepto de género", em Marysa Navarro e Catharine Stimpson (comp.) *¿Qué son los estudios de mujeres?*, FCE, Buenos Aires, páginas 167-178.

DUNNING, E., (1996) "El deporte como coto masculino: Notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones". Em ELIAS N. e DUNNING E., *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, FCE, México, páginas 323-342.

FOUCAULT, M., (1993) *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*, Siglo XXI, Madri. (3ª edição)

LAMAS, M., (1996) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", em Lamas M., (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, páginas 327-366.

LAQUEUR, T., (1994) *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, ed. Cátedra, Madri.

LE BRETON, D., (2002) *Sociología del cuerpo*. Nueva Visión, Buenos Aires.

MCKAY, J., MESSNER, M., & SABO, D., (2000) *Masculinities, gender relations, and sport*, Sage, Londres.

LOPES LOURO, G., (comp.) (1999) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Ed. Autêntica, Belo Horizonte.

MOSSE, G., (1996) *The Image of Man: the Creation of Modern Masculinity*. Oxford University Press, Oxford.

PENNEY, D., (2002) "Gendered policies", em *Gender and Physical Education: Contemporary issues and future directions*, Routledge, Londres.

RODRÍGUEZ MAGDA, R., (1999) *Foucault y la genealogía de los sexos*, Anthropos, Barcelona.

SCHARAGRODSKY, P., (2011) "Currículum y Educación Física escolar (1884-1940). Educando a los cuerpos y 'ejercitando' los sentidos de la diferencia sexual". Rodolfo Rozengardt e Fernando Acosta (comp.) *Historia de la Educación Física y sus Instituciones*. Editorial, Miño e Dávila, páginas 43-68.

SCHARAGRODSKY, P., (2004) "La Educación Física Escolar Argentina (1940-1990) De la fraternidad a la complementariedad". Em *Revista Antropológica*, Pontificia Universidad Católica del Perú. Año XXII, N° 22, Lima, páginas 63-92.

SCOTT, J., (2011) "Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? Em *La Manzana de la discordia*, Vol. 6, No. 1, páginas 95-101.

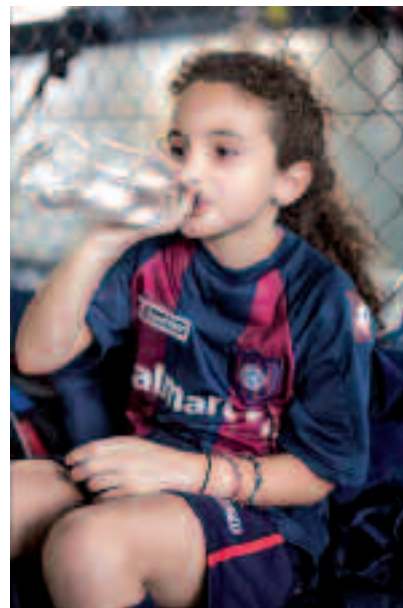
SCRATON, S., (1995) *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*, ed. Morata, Madrid.

SILVA, T., (2001) "Las relaciones de género y la pedagogía feminista" *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*, Octaedro, Barcelona, páginas 111-119.

TURNER, B., (1984) *The Body and Society. Explorations in Social Theory*. Basil Blackwell, Oxford-Nova York.

VIGARELLO, G., (2005) *Corregir el cuerpo*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

WEEKS, J., (1999) *Sexualidad*, Paidós, México.



EXPERIÊNCIAS

O Museo del juguete de San Isidro:¹ o brincar entre o passado e o futuro

Por **Daniela Pelegrinelli***

O *Museo del Juguete de San Isidro* abriu suas portas em julho de 2011. Neste artigo, gostaríamos de compartilhar algumas ideias que embasaram a missão institucional como espaço de memória e transmissão patrimonial orientado ao público infantil, assim como as discussões colocadas em torno das decisões que desde o início foram direcionando a política museológica e lúdica, o programa de atividades e os assuntos chave que o museu busca visibilizar.

Pensar um museu, pensar a infância. O plano inicial

Desde o início, o Museu foi pensado pelas autoridades municipais como um espaço de socialização e promoção da cultura infantil, por meio de um convênio assinado em 2007 entre a Prefeitura de San Isidro e a Secretaria Nacional da Infância, Adolescência e Família, titular do prédio que ocupa atualmente o Museu. Ambas jurisdições “combinam o desenvolvimento conjunto de atividades, visando promover atividades de interesse social e cultural nas instalações do Instituto Carlos de Arenaza que garantam, principalmente, a plena vigência de direitos das crianças e adolescentes, consagrados na Constituição Nacional, especialmente através da Lei 26.061 e, em geral, o desenvolvimento integral da comunidade de San Isidro através da implementação e fortalecimento de políticas, planos e ações para o bem público”. O mencionado convênio de uso, estabeleceu desde o início, os fundamentos do que seria o futuro museu, além de receber em juízo, para sua instalação, um dos prédios que tinha sido parte do Instituto Arenaza, o “*Hogar Las Ardillitas*”.³ Desta forma, a instalação de um espaço orientado a promover não só a reflexão sobre o brincar, mas o brincar em si mesmo, os direitos integrais da infância, o acesso à arte, à sociabilidade e à integração social na perspectiva do respeito e a valorização pela diversidade de experiências infantis, no mesmo espaço ocupado até pouco tempo atrás por uma Casa de Acolhida –em outra época chamada *Instituto de Menores*–, é de alguma forma, um gesto simbólico que consegue captar o espírito de uma nova época, de uma nova forma de pensar a infância e de uma renovação das políticas públicas que a ela se referem.

Desde o início, o Museu adotou o primeiro desafio: assumir uma herança que se impunha com força, para transformá-la, porque sem dúvidas, não parecia existir melhor lugar para pensar a infância que aquele que durante décadas foi encarnando e articulando as diversas formas em que o Estado abordou a questão infantil, como o Arenaza.



* Professora e Formada em Ciências da Educação (UBA). Trabalhou em gestão educativa, formação docente e educação em museus. Como especialista em história dos brinquedos, desenvolveu diversos projetos relacionados com a infância e os museus, sendo curadora e assessora. Em 2010 publicou o Dicionário de juguetes argentinos.² Atualmente dirige o Museo del Juguete de San Isidro.

1. Em português: Museu do Brinquedo de San Isidro.

2. Em português: Dicionário dos brinquedos argentinos.

3. Nota da tradutora: O “Hogar Las Ardillitas” era uma casa de acolhida para crianças, localizada em San Isidro.



Por esta razão, embora o brincar não seja exclusivo da infância, o Museu privilegiou este público na hora de pensar sua missão, exibição, estrutura e atividades. Desta forma, foi proposto como um espaço fortemente vinculado com a infância atual, onde o direito a brincar é abordado a partir de uma ampla variedade de experiências lúdicas, tradicionais e contemporâneas, outorgando-lhes o mesmo valor a todas elas, visando ampliar o universo lúdico e oferecer oportunidades de transmitir a herança do brincar, além de promover maior igualdade na participação da cultura lúdica do presente. Por outro lado, o Museu aborda a expressão da natureza lúdica em atividades que não pertencem ao brincar, como por exemplo, a arte, a tecnologia, a literatura ou os mundos estéticos e as narrativas que fazem parte da cultura contemporânea. Isto não significa que os jovens ou adultos não tenham um espaço no Museu, claro que têm, mas priorizamos o olhar e a mente infantil.

A tarefa em funcionamento ou como associar museu, infância, passado e futuro

No primeiro momento parecia que não eram muitas as chances de criar um espaço dinâmico, atual, bem contemporâneo e atrativo para as novas gerações, partindo de um formato considerado bastante clássico como é um museu. Por outro lado, uma coleção de brinquedos tende a ser associada com o histórico e o melancólico e, segundo o imaginário comum, teria mais sentido para os adultos que para as crianças. Foi necessário pensar amplamente na composição, roteiro e na programação para desmontar essas convenções próprias do imaginário sobre os museus e, mais especificamente, sobre os museus de brinquedos, para conseguir pôr para dialogar as funções de conservação e valorização



Embora o brincar não seja exclusivo da infância, o Museu privilegiou este público na hora de pensar sua missão, exibição, estrutura e atividades.

patrimonial com as necessidades de um espaço que pudesse ser associado com a cultura infantil atual e com os meninos e meninas de hoje.

O desafio de todos os museus que na atualidade se vinculam com os princípios da nova museologia ou a museologia crítica, é fazer um museu ativo, que seja apropriado pela comunidade como um espaço válido, benéfico, renovador, amigável e contemporâneo. Estes novos museus pretendem cumprir uma função social relevante, atrair públicos ativos e participativos, entendendo essa participação como a capacidade, inclusive, de influenciar na gestão patrimonial.

Com base nessa tendência, o Museu propôs:

- Desassociar sua identidade da rigidez ou solenidade com que comumente se relacionam os museus, assim como

da melancolia e nostalgia que os brinquedos do passado suscitam, para impedir que o nome ou o tipo de instituição funcionasse como barreira ou desalentara a participação de certo público.

- Transcender o olhar nostálgico que é habitual frente às coleções de brinquedos para transformá-la em memória e em empatia com as condições da infância atual.
- Conectar com a infância contemporânea, suas necessidades, gostos, costumes, formas de brincar, para transformar o Museu em um espaço que os represente e atraia.
- Construir um espaço habitável, amigável, capaz de propiciar experiências que fluam (“*The flow experience*” é a forma como Csikszentmihalyi (1999) chama um tipo de experiência de conhecimento que implica prazer, criatividade, fluidez e está regida por motivações internas genuínas para conhecer e para vincular-se com o mundo), um lugar onde brincar e estar com outros ou ir com outros para estar.
- Ser um espaço social, entendendo espaço social como “espaço rebelde”, ou seja, no qual existe confronto e discussão (Navarro, 2006). Na perspectiva crítica, os museus circulam entre a transmissão de uma herança e a colocação em discussão dessa mesma herança através da memória crítica, fazendo explícitas as formas em que esta pode ser pensada no contexto atual. Trata-se de uma transmissão historicamente situada, associada aos problemas do presente, que exerce uma análise crítica daquilo que constitui seu patrimônio, o questiona e revela as controvérsias que existem ao redor do objeto do museu, neste caso, os



brinquedos, mas também as narrativas dominantes que o incluem: as formas de brincar, o valor do brinquedo etc.

Armar o cenário, desenvolver a história: o roteiro e a montagem.

Os museus transmitem o sentido de sua existência e seus fins através de todos os elementos que os constituem, desde a construção, até a programação. Selecionaremos três aspectos para desenvolver brevemente, que esperamos nos permitam compartilhar o tipo de problemas, perguntas teóricas e práticas e dúvidas, que se articulam na criação e desenvolvimento de uma instituição como esta. Farei referência à montagem e ao roteiro, à forma de entender a cultura infantil e o brincar que definem um certo tipo de programação e atividades e, a uma das possibilidades de vincular o museu com a comunidade. Existem outros elementos interessantes para discutirmos, tais como a escolha dos funcionários apropriados para realizar a tarefa. Rapidamente, vale a pena comentar que as pessoas que se adaptaram melhor às exigências da tarefa e que não só souberam interpretar, mas também contribuíram para outorgar identidade ao espaço, foram os alunos e formandos do curso de Tempo Livre e Recreação (ISTLyR/Cidade autônoma de Buenos Aires). A riqueza da sinergia entre os objetivos do Museu e as capacidades e recursos desses profissionais excede o espaço deste artigo. De todas formas, vale mencionar que a oportunidade de gerar um espaço diferente foi, em grande parte, mérito deles, por sua ampla formação na promoção do brincar como prática grupal, comunitária e social.

A montagem e o roteiro são os meios clássicos que um museu tem para explicitar sua política institucional, seus objetivos, metas e sua filosofia ou *corpus* de ideias que guiam toda a atividade. Não faltam controvérsias e negociações nos processos de fixar, em uma estrutura e em um roteiro, os múltiplos e complexos conceitos que sustentam a missão ou razão de ser de um museu, e as variadas expectativas que todos aqueles que estiveram envolvidos no processo de criação e posta em funcionamento têm. No caso do Museu, dado que buscávamos criar um espaço amigável para as crianças, e que falasse das infâncias em diferentes épocas e contextos, tanto o roteiro como a estrutura foram desenhados para cumprir com esses objetivos. Antes, durante e depois da inauguração houve mudanças e ajustes, e certamente, continuaremos mudando conforme o museu cresça, receba novos visitantes e tenha novos desafios. O roteiro, presente ao longo do hall e das quatro salas, ordena o universo lúdico a partir de temas que aparecem como fundamentais para o trabalho com o público, a apresentação de elementos ao redor dos brinquedos (a indústria, o acesso, os estereótipos etc.) e a explicitação dos direitos da infância. Depois, há uma sala na qual são apresentadas algumas ideias gerais sobre os brinquedos e o brincar, que mostram sua condição de objeto histórico, e mais adiante, a narrativa que organiza a coleção abre quatro mundos que entrecruzam a história dos brinquedos, ideias sobre o brincar, a definição dos espaços lúdicos (brincar de fora/ e por dentro) e direitos da infância associados. Desta forma, evitamos uma previsível ordem cronológica para priorizar outros aspectos do universo dos brinquedos como o uso, a construção de sentidos vinculada com a relação entre o mundo lúdico e as infâncias vividas, as controvérsias e problemas que surgem com relação ao brincar e aos brinquedos. Isto permitiu colocar, desde o início, temas com



Dado que buscávamos criar um espaço amigável para as crianças, e que falasse das infâncias em diferentes épocas e contextos, tanto o roteiro como a estrutura foram desenhados para cumprir com esses objetivos.

riqueza pedagógica para o trabalho com os públicos: a existência de brinquedos bélicos, os estereótipos de gênero na indústria dos brinquedos, o espaço público e o brincar, a relação entre o espaço, os materiais com os quais são feitos os brinquedos e as possibilidades de jogo, a indústria e o acesso, a tensão entre acesso e consumo, a indústria dos brinquedos e suas formas de simbolizar a sociedade, entre outros.

A composição do lugar, procurou expressar com cores e formas estas ideias e temas. Optamos por criar uma cena de estética lúdica, colorida, acessível, com vitrines baixas e muitos cartazes. Uma das decisões que mais impacto teve no funcionamento do espaço, foi a de manter a iluminação com luz natural. Os museus geralmente utilizam a luz natural para iluminar as salas devido às regras de



O mundo e a cultura infantil atual foram abordados pelo Museu, através de atividades e projetos que colocaram para dialogar os brinquedos de coleção com as infâncias do presente.

conservação que devem ser respeitadas. Mas, neste caso, como buscávamos principalmente que as crianças se sentissem confortáveis, apostamos com sucesso em que a luz natural colaboraria com o bem-estar dos visitantes, convidando-os a permanecer nas salas brincando ou descansando. As janelas amplas da sala principal do Museu, com vista para as árvores centenárias criam uma atmosfera particular que os visitantes adoram. Os brinquedos foram protegidos da luz de outras formas (utilizando filtros UV nas janelas, sistema de descanso dos objetos que têm mais probabilidade de serem afetados pela luz natural etc.)

As decisões a respeito do roteiro e da montagem foram fundamentais para conseguir o tipo de visita que se esperava e que se complementou com as mesas de brinquedos em todas as salas, uma mesa muito atrativa instalada no meio da sala principal do Museu e o trabalho intenso sobre as práticas de andar, estar, compartilhar, brincar etc.

O elemento principal: a cultura infantil atual.

O mundo e a cultura infantil atual foram abordados pelo Museu, através de atividades e projetos que colocaram para dialogar os brinquedos de coleção com as infâncias do presente. Esse diálogo foi construído associado a duas premissas que o Museu assume como a expressão de uma concepção particular sobre a infância: a validade que o pensamento infantil possui como forma de interpretar o mundo e construir narrativas sobre ele, e a responsabilidade que um espaço público destinado a crianças e jovens tem para construir um discurso alternativo, em torno do uso do tempo livre, a participação na cultura e na arte, o consumismo, o extremo utilitarismo, o sexismo no brincar e nos brinquedos e a relação entre violência e jogo. As oficinas, os projetos e as atividades que foram criadas tiveram o objetivo de explorar estas questões. Além disso, a identidade do Museu começou a ser desenvolvida em torno aos usos alternativos do tempo e do espaço, da presença do corpo com uma lógica diferente da que se permite ou promove nos museus tradicionais, mais próxima ao brincar que as clássicas práticas museísticas de visita e da possibilidade de repensar e ampliar as formas de brincar. Criar atividades e propostas para as crianças de hoje exige um olhar capaz de valorizar a cultura infantil atual por cima das críticas que, evidentemente, podem ser feitas a muitos dos bens que a integram. Por outro lado e na mesma linha, um Museu que pretendia falar das infâncias de diferentes épocas não podia desconsiderar as formas em que as crianças de hoje usam, criam, intervêm, são influenciadas, transformam e são transformadas, pelas práticas lúdicas do presente, vinculadas com as tecnologias, a mídia e o consumo. Os brinquedos, como objetos da cultura material, são produtos culturais com significados socialmente atribuídos, ou seja, historicamente contextualizados. O mesmo ocorre com as brincadeiras, cujo sentido só pode ser compreendido com relação ao contexto no qual são realizadas. Com base nesta perspectiva, o Museu foi pensado coerente com esses significados móveis e fragmentados que a sociedade confere aos brinquedos e às brincadeiras, e que possam ser explicitados, criticados, analisados, desnaturalizados. Sem dúvidas, esta postura exige desestimar os discursos que valorizam o passado sobre o presente (“quando nós éramos pequenos, éramos mais saudáveis”; “brincávamos melhor”;



“tínhamos mais imaginação” etc.) porque isso implicaria outorgar um valor negativo à cultura infantil atual.

No Museu acreditamos que é a variedade de experiência lúdicas o que enriquece a vida das crianças, porque a cultura está altamente diversificada e a presença e possibilidades da tecnologia são inevitáveis na hora de pensar o brincar e a infância. Estamos interessados em abordar o tecnológico desde o acesso plausível para um Museu pequeno e de gestão municipal, mas também desde o possível para os visitantes. Pretendemos que a visão do tecnológico seja não apenas a do usuário, mas do criador e esteja vinculada com as possibilidades de acesso de todo nosso público. Sobre esta base, os programas anuais do Museu contemplam a presença da tecnologia (Festivais *Flexible*, Mesa do Tempo, exposição de videogames da antiga geração, e oficinas de: tecnologia, técnicas industriais aplicadas historicamente aos brinquedos, de *stop motion*, de cinema, entre outras) que também questionam a forma em que se acede e se utiliza a tecnologia. Além disso, esta contemporaneidade também está revelada e questionada em atividades que instalam uma reflexão em torno de temas como o consumo, a circulação de brinquedos e o brincar (oficinas de reciclagem de brinquedos, de brincadeiras tradicionais sem brinquedos, de elaboração de brinquedos com materiais de baixo custo etc.). Procuramos que a nostalgia frente a um fogãozinho, seja a porta que abre a possibilidade de repensar a própria infância e a partir daí, imaginar um vínculo mais empático com as crianças de hoje. Deve, também, abrir a pergunta de para quem davam um fogãozinho ou um ferrinho e para quê.

Como parte desta valorização da cultura infantil contemporânea e no cruzamento entre a infância e a cultura, aparece uma das principais funções do Museu como espaço da produção cultural e da participação genuína, tal como apontávamos que são os princípios em que se baseia a museologia crítica. No Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança (que este ano completa 25 anos), são reconhecidos os direitos ao descanso, à recreação, a brincar e à participação na vida cultural e nas artes. O mesmo artigo menciona que para que efetivamente se cumpram, é necessário promover espaços e oportunidades que gerem condições de igualdade. O Museu pode oferecer essas condições de igualdade ou pelo menos, pode trabalhar para oferecê-las, e permitir o acesso a bens culturais variados. Um museu pode ser um



Uma terceira linha de trabalho é a vinculação necessária que o Museu aspirava ter com a comunidade, especialmente com a comunidade do entorno.

espaço de entrecruzamento no qual as atividades propostas possam oferecer a oportunidade de atravessar fronteiras disciplinares, sociais, culturais. Instalado nesta confluência de universos, o projeto *Niños Artistas*,⁴ desenvolvido em 2012, buscou destacar a relação entre a arte e o brincar, mas, principalmente, permitiu aproximar a obra de artistas contemporâneos ao âmbito dos espaços infantis e a um público infantil que não era habitualmente usuário de exposições de arte, ao trabalho dos artistas. O círculo no qual os artistas que formaram parte do projeto expõem sua obra e trabalham é o círculo da arte, integrado por galerias e museus de arte, enquanto que este projeto trouxe essa obra ao espaço das crianças, e especialmente, das crianças que moram na periferia da cidade de Buenos Aires. Hernán Paganini, Daniel Joglar, Adriana Minoliti, Evangelina Aybar e Mariela Scafati, criaram uma proposta que permitiu que os participantes explorassem como é a vida de um artista, criar junto com eles, perguntar, ou seja, cruzar fronteiras. Ao mesmo tempo, o Museu se vinculou com esse círculo mais restrito da arte local, como um espaço de experimentação possível. As festas do *Flexible* também são oportunidades para que nossos visitantes se deparem com práticas artísticas e artistas cuja obra e ações circulam em outros âmbitos, mas que são expressões e derivações da cultura lúdica atual como a execução de música com consoles antigos de videogames ou gameboy.

O Museu em rede. A criação da área Comunidade

Uma terceira linha de trabalho que gostaríamos de comentar, embora brevemente, é a vinculação necessária que o Museu aspirava ter com a comunidade, especialmente com a comunidade do entorno. Com esta ideia, em 2012 foi criada uma área específica, chamada Comunidade, que através do diálogo direto com diversos referentes comunitários, ONGs etc., permitiu o desenvolvimento de projetos conjuntos, a circulação de novos públicos e maior visibilidade do Museu como espaço público e de apropriação. São poucos os museus que têm áreas específicas destinadas a construir vínculo com a comunidade, no entanto, é uma tendência que cresce ao ritmo da complexidade das novas estruturas populacionais das cidades, demandantes de respostas urbanas inovadoras. Os museus tomam consciência, de que é a amplitude do público e a capacidade de responder a múltiplas necessidades o que faz com que uma instituição seja culturalmente relevante. A coleção, por mais valiosa que seja, não é suficiente para fazer com que o museu seja uma instituição valorizada e desejável. O que conta, principalmente, é a capacidade que tenha de acolher essas novas demandas de participação, expectativas e sentido de pertencimento. Dentro desta área, em 2013, foram desenvolvidos projetos que conectaram a mais de dez organizações. Uma consequência palpável deste trabalho foi o grande fluxo de pessoas do bairro durante as férias de julho, que nunca tinham vindo ao Museu, mesmo morando muito perto. Para 2014, aumentaram as possibilidades de gerar projetos em comum com instituições de diversos tipos. Através desta área, o Museu participa de redes de organizações já existentes em Boulogne inserindo-se no tecido comunitário como um ator cada vez mais valorizado.

No final, sempre surgem as perguntas.

As reflexões que permitiram desenhar a política do Museu e que subjazem a todas as propostas, poderiam também ser formuladas

4. Em português: Crianças Artistas.

O Museu e sua missão

O Museu propõe recuperar, conservar, promover e ampliar as experiências do brincar e o uso de brincadeiras. É um espaço para especialistas em brincar, ou seja, todos nós, e de exploração das diferentes formas de nos comunicarmos e conviver, um cenário para dialogar sobre preconceitos, juízos de valor sobre o brincar e os brinquedos na sociedade atual, uma ponte que une a própria infância com outras infâncias para entendê-las melhor e um reservatório narrativo sobre as infâncias e as ilimitadas formas de viver e de brincar.

A partir dos princípios que constituem a missão, emergem definições para cada aspecto considerado nas propostas de atividades:

- **O brincar no museu:** um modelo social de integração, democratização e participação não competitiva e não consumista.
- **Os brinquedos no museu:** sua história e análise enriquece o olhar sobre o passado e a cultura lúdica atual.
- **Os visitantes no museu:** sempre espertos porque todos fomos crianças e brincamos.
- **As infâncias no museu:** dar espaço para as infâncias diversas. Valorizar as experiências da infância e a mente infantil como uma forma legítima de olhar o mundo.
- **A imaginação no museu:** não como sinônimo de fantasia, mas como motor de formas inéditas de pensar e criar mundos, outros mundos possíveis.

como perguntas. Até que ponto um Museu de Brinquedos pode ser pensado como um modelo de política para a infância? Um Museu de Brinquedos pode estabelecer uma agenda pública de temas relacionados com a infância e uma discussão sobre o efetivo cumprimento dos direitos infantis? Como pensar a relação intergeracional no âmbito do Museu? Um projeto com estas características, pode favorecer a integração social e ser um espaço de circulação de crianças de diferentes setores sociais, oferecendo uma alternativa frente à grande fragmentação que fraturou o laço social na Argentina, nas últimas décadas? Um Museu de Brinquedos pode promover a valorização social do brincar e ter influência na comunidade? O reencontro com as lembranças e experiências da própria infância, pode efetivamente contribuir para que tenhamos mais empatia com as crianças de hoje? Estas perguntas tentam abrir mundos de possíveis ações, que se expandem e propõem outras perguntas e ideias. Um futuro possível para este museu, ou talvez para todos que aceitem o desafio de se manter vivos e ativos, é converter-se em um brinquedo de muitos, sem game over.

Bibliografia

CSIKSZENTMIHALYI, MIHAY & HERMANSON, Kim: (1999) "Intrinsic Motivation in Museums: Why does one want to learn?" Em Hooper-Greenhill, Eilean: *The educational role of the museum*. Páginas 146-160.

NAVARRO, Óscar: (2006) "Museos y museología: apuntes para una museología crítica" Versão ampliada da apresentação "Museología e Historia: un campo de conocimiento" apresentada no XXIX Congresso Anual do ICOFOM / XV CONGRESO Regional do ICOFOM-LAM, 5 a 15 de outubro de 2006, Córdoba, Argentina.

Museo del Juguete de San Isidro

Lamadrid 197, Boulogne,
Partido de San Isidro. Província
de Buenos Aires. Argentina.

TE: 4513.7900

Aberto de quarta-feira
a domingo, de 11 a 17 h

www.museodeljuguetesi.org.ar

contacto@museodeljuguetesi.org.ar



ESCRITOS À MÃO

Algumas aproximações sobre a Recreação

Por **Cristina María Diéguez***



* Professora (Escola Normal Superior N°1). Formada em Sociologia pela UBA e Professora de Sociologia na mesma Universidade. Professora no Instituto de Formação Docente da CABA e na Pós-graduação *latu sensu* em Recreação e Educação para o Tempo Livre (Neuquén). Professora emérita e primeira Reitora eleita do “Instituto de Tiempo Libre y Recreación” (CABA). Coordenadora do Centro de Recursos e corresponsável pela criação e gestão inaugural da Brinquedoteca para educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental da Escola Normal Superior N°1 em Línguas Vivas “Presidente Roque Sáenz Peña” (CABA). Integrante da mesa coordenadora da Red Cossetini (Rosário).

Alice: Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar? Isso depende muito do lugar aonde você quer chegar - disse o Gato.

Lewis Carroll

A linguagem cotidiana atribui, a certos termos, sentidos que diluem fronteiras de significados construídos historicamente. Para o saber popular, recreação tende a ser sinônimo de entretenimento, diversão, alegria, atividade sem esforço e sem importância, que se desenvolve em um tempo com pouco valor social, sem obrigação e, principalmente, que não supõe produtividade.

Por que esse tempo é “livre”? Essa atividade é individual, grupal, ou social? É dirigida ou espontânea? Sistemática ou aleatória? Pública ou privada? O recreativo acontece quando acabaram as obrigações? Implica em optar ou escolher? Qual é a incidência social nas práticas recreativas? Quando ou por que uma tarefa passa a ser recreativa? Existe relação entre educação e recreação?

Em quaisquer das definições que encontramos nos textos, aparecem traços comuns como uma relação marcada entre temporalidades de diferente “qualidade” – encarnada nos termos ‘tempo livre’ ou ‘lazer’ –, uma ação concreta sobre a realidade, certo grau de liberdade expressado na escolha da ação e uma satisfação compensadora ou criativa que supõe o fim a ser atingido com a atividade.

Assim, a recreação se apresenta como:

- uma atividade (ou o conjunto delas);
- que tem lugar em um tempo livre de obrigações exteriores;
- que o sujeito escolhe (prefere, decide) e
- que provoca prazer (diversão, entretenimento, alegria)

Provavelmente, a diferença entre as diversas acepções do termo esteja relacionado à força com que cada um dos quatro elementos assinalados se posiciona em relação aos demais. Então, será enfatizada a liberdade (*é a atividade realizada porque se quer, porque foi eleita*), ou o tempo em que acontece (*é tudo o que fazemos quando não temos obrigações de fazer outra coisa*); será priorizado o que nos dá prazer (*fazer o que eu gosto*). Poderíamos continuar a combinar as possibilidades, enquanto também surgem alguns elementos mais subjetivos em oposição aos mais objetivos.

No geral, é utilizado como adjetivo, qualificando algo (a atividade). A partir daí fala-se em jogos recreativos, matemáticas recreativas, atividades recreativas, turismo recreativo. Tais formas de linguagem atribuem “o recreativo” a uma característica imposta a um fazer concreto e esse caráter se relaciona com o brincar, com a diversão e o entretenimento. Normalmente, o recreativo aparece ao concluir a obrigação, quando não existem deveres a serem cumpridos, levando-nos a presumir que um suposto tempo livre é condição ou suporte temporal do qual pode emergir o recreativo.

Se pensamos na escola, o recreio escolar aparece, geralmente, como um tempo sem a devida importância para os adultos (exceto por questões de segurança, responsabilidade civil, “turnos” de cuidado/controlado) mas que produz uma grande felicidade na maioria dos(as) usuários(as): quando se elimina “o importante” para os professores, surge “o importante” para as crianças. Além disso, o tempo dedicado ao recreio não está contemplado no fazer pedagógico: não tem intencionalidade, é concebido como recompensa. A alegria do recreio, representando aqui tudo o que é recreativo, é tanta porque não há mais obrigações, ou pelo recreio propriamente dito?

Esta aparente oposição entre o necessário e, geralmente, enjoativo e monótono por um lado, e o “livre” e prazeroso pelo outro, será a essência da recreação ou somente uma contradição no entendimento do que é trabalho, pela nossa sociedade? Também poderíamos pensar no recreio como a contrapartida indissolúvel ou a volta a um equilíbrio perdido na aula anterior: ou seja, cada recreio será diferente para os(as) alunos(as) de acordo com a atividade anterior, a relação de vínculo com o/a docente, as permissões obtidas etc. Desta maneira o recreativo será secundário? Será uma recompensa pelo trabalho ou pelo cumprimento das obrigações? Não poderá existir por si mesmo, com uma identidade própria, caracterizado pelo criativo, livre, prazeroso, comprometido?

Provavelmente, com dinâmicas de aulas ágeis, com estudantes (e professores) protagonistas da construção do conhecimento, com atividades prazerosas e interessantes, com participação intensa e comprometida, os recreios não seriam necessários ou a forma atual em que estão estruturados hoje em dia, não seria pertinente. ✦



Esta aparente oposição entre o necessário e, geralmente, enjoativo e monótono por um lado, e o “livre” e prazeroso pelo outro, será a essência da recreação ou somente uma contradição no entendimento do que é trabalho, pela nossa sociedade?

EXPERIÊNCIAS

Esporte seguro e inclusivo para todas as crianças da América Latina e do Caribe? Vamos Jogar!

Escritório Regional da UNICEF para a América Latina e o Caribe*



Na UNICEF promovemos os direitos e o bem-estar de todas as crianças e adolescentes em tudo o que fazemos. Junto com nossos parceiros, trabalhamos em 190 países e territórios para transformar esse compromisso em ações práticas que beneficiem a todas as crianças, orientando nossos esforços, principalmente, para atender à população mais vulnerável e excluída, no mundo inteiro. Para obter mais informação sobre a UNICEF e seu trabalho, visite: www.unicef.org

Brincar, jogar e praticar esportes durante os primeiros anos de vida é algo tão fundamental que, poucas pessoas adultas poderiam conceber sua infância sem as horas que passaram correndo atrás de uma bola, pulando, demonstrando suas habilidades com cordas, peões ou brinquedos em parques e praças.

No entanto, quantas crianças e adolescentes, dos 195 milhões que moram na América Latina e no Caribe, podem aproveitar realmente este direito de forma segura e inclusiva?

Para conhecer a resposta e melhorar a situação atual, em 2012 a UNICEF assinou um compromisso de trabalho conjunto com a Prefeitura do Rio de Janeiro. O objetivo é aproveitar os megaeventos esportivos que serão realizados no Brasil –a Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos– para atrair a atenção do planeta sobre o nível de



acesso ao esporte e à recreação da infância na região. O resultado deste acordo é toda uma declaração de intenções contida no próprio nome: ‘Vamos Jogar’.

Estrelas do esporte

A iniciativa procura promover seu objetivo através de três estratégias principais e vinculadas entre si. A primeira implica na participação de atletas reconhecidos por considerar que são as pessoas ideais para dar o pontapé inicial na ‘Vamos Jogar’ em cada país.

Até o momento, se juntaram à iniciativa, os futebolistas Javier ‘Chicharito’ Hernández, Diego Forlán e Antonio Valencia –jogadores da Seleção Nacional do México, Uruguai e Equador, respectivamente–, o motociclista boliviano Juan Carlos ‘Chavo’ Salvatierra, a Seleção Nacional de

Futebol de Honduras e a Seleção de Futebol de Areia de El Salvador.

Estes esportistas podem mostrar claramente à sociedade, como o acesso ao esporte desde pequeno, pode proporcionar valores e habilidades positivas para a vida. Conscientes da influência que o esporte teve e ainda tem, em suas vidas, estes esportistas – na ativa ou aposentados – contribuirão para sensibilizar todo o seu público e o entorno, incluídos os governantes que

podem promover este objetivo através de políticas públicas.

Mobilização social

A segunda estratégia do ‘Vamos Jogar’ é a que aposta na mobilização social massiva como uma forma de sensibilizar e envolver a todas as pessoas na promoção do direito a praticar esporte e à recreação segura e inclusiva.

Neste processo, é fundamental fomentar a participação de meninos, meninas e adolescentes na discussão e construção de propostas. De acordo com o artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança, elas têm o direito de participar no processo de tomada de decisões que possam ser relevantes nas suas vidas e de opinar sobre as questões que lhes digam respeito, na família, na escola e na comunidade.

No Brasil, por exemplo, existe a Rede de Adolescentes e Jovens pelo Direito ao Esporte Seguro e Inclusivo (REJUPE) que debate, entre outros temas, o legado social que deixarão os megaeventos esportivos dos próximos anos em suas cidades. A UNICEF buscará estimular o desenvolvimento deste tipo de redes em outros países da região.

Nesse sentido, junto com a organização *Olimpíadas Especiais*,¹ a UNICEF lançou recentemente a campanha “Mundo de Capacidades” que utilizou as redes sociais para sensibilizar e promover os direitos das crianças e adolescentes portadoras de alguma deficiência. A mensagem é que todos deveríamos viver em um mundo no qual o que conta não são as deficiências, e sim o que cada um de nós é capaz de fazer.

Vários líderes reconhecidos participaram da campanha ‘Mundo de Capacidades’, tais como o esportista Diego Forlán, a cantora mexicana Julieta Venegas e a apresentadora de televisão de El Salvador, Luciana Sandoval, que, desde o começo, cederam sua imagem para a campanha. Outros aderiram depois, como é o caso de César Barría, o primeiro latino-americano com deficiência que cruzou o Estreito de Gibraltar nadando.

Compromisso do setor público

O compromisso das prefeituras da região e o fortalecimento de políticas públicas para promover o acesso ao esporte e à recreação de crianças e adolescentes é, sem dúvidas, outra das grandes prioridades da estratégia do ‘Vamos Jogar’.

O relatório “Situação Mundial da Infância” da UNICEF, de 2012, alertava sobre a importância de priorizar a atenção das meninas e meninos que moram no entorno urbano que, no caso da América Latina e do Caribe, chega a 79%. Atender à infância que vive neste contexto é sumamente relevante.

‘Vamos Jogar’ procura que o maior número possível de prefeituras participe desta iniciativa, e, para o ano de 2016, tenham políticas e planos de ação já implementados para oferecer às meninas e aos meninos, a oportunidade de brincar e praticar esportes nas suas comunidades e em espaços públicos seguros e acessíveis para todos –através da criação de parques, quadras de esporte e outros espaços públicos– especialmente para aquelas crianças portadoras de alguma deficiência.

A situação atual

Compreender qual é o estado da situação atual é fundamental para definir as ações a serem realizadas para assegurar que cada criança da região tenha esse direito garantido. Por isso, especialistas de quinze países se reuniram ano passado em Petrópolis, Rio de Janeiro, para identificar alguns indicadores comuns sobre o acesso ao esporte seguro e inclusivo de crianças e adolescentes que pudessem ser utilizados em diferentes lugares da região.

Estes indicadores incluem a análise das oportunidades de acesso ao esporte e às atividades recreativas, assim como a disponibilidade de instalações adequadas e o compromisso das autoridades locais para oferecer um acesso seguro e de qualidade para os meninos e as meninas do município.

Boas práticas

O intercâmbio sobre boas práticas também tem um papel fundamental na iniciativa, já que será indispensável considerá-las na hora de promover o fortalecimento das políticas públicas dos municípios, uma vez que se detectem aspectos a melhorar a partir dos indicadores iniciais.

Para isso, foi desenvolvida a plataforma virtual -disponível em espanhol, inglês e português- a fim de mobilizar diferentes setores da sociedade e servir de banco de ideias que possa favorecer o acesso à informação, notícias e boas práticas, que são desenvolvidas na região, em torno do acesso ao esporte seguro e inclusivo para crianças e adolescentes.

1. Olimpíadas especiais.



Também serão realizados vários eventos que permitirão, aos gestores públicos e outros atores, dividir experiências e lições aprendidas, favorecendo processos de cooperação horizontal.

Ou seja, 'Vamos Jogar' tem um objetivo tão ambicioso quanto apaixonante, dentro de uma proposta de megaeventos que nos próximos anos converterão a América Latina e o Caribe na sede mundial de um esporte, que, no entanto, milhares de crianças ainda não podem praticar com todas as garantias.

Mas... e se todas as crianças do mundo pudessem jogar? †

UNICEF e o esporte

Para a UNICEF, o esporte é definido como "qualquer modalidade de atividade física que contribua com o bem-estar físico, mental e a interação social. Entre as modalidades de atividade física se encontram o brincar, a recreação, o esporte informal, organizado ou competitivo e os jogos ou esportes autóctones".

O esporte, a recreação e o brincar também são formas divertidas de aprender valores e lições para a vida. Promovem a amizade e o jogo limpo. Ensinam sobre o trabalho em equipe, a disciplina, o respeito e outras habilidades. Ajudam a preparar os jovens para que possam enfrentar os desafios que surgirão no decorrer de suas vidas, assim como para assumir a liderança dentro de suas comunidades.

Brincar e praticar esporte em um ambiente seguro e inclusivo, são, além do mais, direitos fundamentais de todas as crianças, como o expressa o Artigo 31 da Convenção sobre os Direitos das Crianças o qual estabelece que "Os Estados partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística". Além disso "promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer".

No entanto, o Comitê dos Direitos da Criança em 2013, manifestou sua "preocupação pelo escasso reconhecimento" que os Estados outorgam a estes direitos, e que se traduz na "ausência de investimento (...), uma legislação protetora débil ou inexistente e a invisibilidade das crianças no planejamento em nível nacional e local", e que afetam especialmente "às meninas e aos meninos pobres, crianças com deficiência, indígenas e os que pertencem às minorias, entre outros"

Visando reverter essa tendência, a UNICEF e seus parceiros incluíram ações focadas no esporte, na recreação e no brincar entre suas atividades programáticas para alcançar crianças, famílias e comunidades do mundo todo. As crianças têm direito, nós temos obrigação. Vamos jogar!



EXPERIÊNCIAS:

CUJUCA: Abrindo as portas para ir brincar

Por **Ana Abramowski**
e **Cecilia Elizondo**

As *Cumbres de Juegos Callejeros (CUJUCA)*¹ são espaços comunitários de encontro entre vizinhos, famílias, crianças e adultos que buscam recuperar as brincadeiras tradicionais. Colocando o lúdico no centro da cena e reconhecendo sua potencialidade criativa e educativa, estes dispositivos permitem recriar as identidades das comunidades assim como transmitir para as novas gerações, o significado e o valor –às vezes esquecido– das festas populares. CUJUCA é também um espaço que permite estreitar vínculos e fortalecer redes sociais, individuais e institucionais.

O projeto surgiu em 2006 na região do Abasto² e continua se expandindo para diferentes partes da cidade e da província de Buenos Aires tais como: La Boca, Flores, La Villa 31, Quilmes, e nas províncias de Río Negro e San Juan (Argentina).

Vou para a rua e levo as brincadeiras

O nascimento da “CUJUCA” foi motivado pelo espírito das Assembleias Comunitárias que surgiram nos bairros junto com os acontecimentos do 19 e 20 de dezembro de 2001. Naquele momento, a rua aparecia como um cenário principal no qual havia confronto, luta e expressão, mas, também tinha virado um lugar de reunião que convidava a juntar-se com os outros para pensar coletivamente.

Neste contexto, um grupo de sociólogos, psicólogos e educadores mobilizados, habilitaram um casarão Cultural no coração do bairro do Abasto, conhecida atualmente como “*La Casona de Humahuaca*”, definida por eles como “um lugar de encontro, um tecido social, um referente comunitário, potência criativa, a casa de muitos e também um lindo pátio”.

Nesse mesmo pátio, Guillermo Castañeda -educador, um dos referentes da CUJUCA e também de *La Casona*- relata que neste contexto de agito e movimentação comunitária perceberam que precisavam organizar alguma coisa que convocasse os vizinhos e que, ao mesmo tempo, fosse divertido e prazeroso. A resposta surgiu, inesperadamente, em uma oficina de psicodrama: “A proposta consistia em pensar na infância e lembrar do que cada um brincava. Nessa hora pensamos: e se levássemos isto para a rua?”

Com a ideia de reinventar um leque de brincadeiras da própria infância utilizando um território público, para serem compartilhadas com outros, um grupo de adultos começou a desenvolver este projeto que posteriormente foi se multiplicando em diversos bairros de Buenos Aires e em outras cidades do país.

CUJUCA: A primeira largada

No dia 25 de maio de 2006 sai o primeiro CUJUCA pelas ruas do Abasto. Havia amarelinhas desenhadas no asfalto, espaço para pular corda, elástico, autorama, etc. Guillermo lembra esse primeiro evento como algo muito importante, não só “pelos sete ônibus com crianças de diferentes bairros que vieram brincar” ou porque a mídia estava presente, e sim pelo que começava a suceder entre diferentes gerações: “era curioso, o pai vinha trazendo o filho como dizendo “te trouxe para brincar” e de repente estava ele no autorama, já não vigiava e nem cuidava do filho, mas brincava ao seu lado, contando-lhe como faziam quando ele era criança”. No mesmo sentido, Castañeda descreve a fascinação de um grupo de crianças que olhava para um jovem pedreiro brincar com um pião, enquanto lhes contava como havia adquirido essa habilidade durante sua infância.

Nesse primeiro CUJUCA, aconteceram muitas coisas dignas de serem registradas, lembradas e principalmente, repetidas. Os “*cujuqueros*”³ começaram a se organizar: pensar na melhor estrutura, levantar brincadeiras e planejar as próximas CUJUCAS. “Nesse primeiro evento identificamos a importância desta experiência para as comunidades. Hoje já temos um calendário em nosso bairro, o Abasto, e todos os 25 de maio fazemos uma CUJUCA e também estamos presentes no último sábado de junho que é a queima do Judas”.

A CUJUCA não só busca recuperar brincadeiras tradicionais, mas também “conquistar a rua”. Nesse sentido, o objetivo final deste dispositivo é a convivência entre os vizinhos. Segundo Guillermo: “Recuperar a rua tem a ver com compartilhá-la com o vizinho e isso implica conhecê-lo e cuidá-lo, porque as pessoas se cuidam quando se conhecem. Por outra parte, se existem conflitos no bairro, provavelmente possam ser resolvidos de forma mais simples se as pessoas envolvidas se conhecerem brincando”.

A estrutura

A experiência da Cúpula geralmente passa por diferentes momentos e temperaturas, sendo a simplicidade, sua principal característica. Em diversas oportunidades, Castañeda destaca a necessidade de que seja algo simples de montar e desmontar, porque “o importante é a brincadeira e não o brinquedo”.

Na fase da montagem, os *cujuqueros* preparam o material para algumas brincadeiras específicas (tiro ao alvo, autorama, jogo da velha



Com a ideia de reinventar um leque de brincadeiras da própria infância utilizando um território público, para serem compartilhadas com outros, um grupo de adultos começou a desenvolver este projeto...

gigante etc.), desenham as amarelinhas no chão e preparam os espaços para a corda e o elástico. Quando fica tudo pronto, começa o evento com a dança das brincadeiras. “A dança inaugural da CUJUCA consiste em passos e movimentos para contagiar a comunidade. Geralmente, no começo ninguém se mexe e de repente, todos estão dançando. Isso é muito forte”.

Após a dança, cantamos o hino da CUJUCA, feito com partes de diferentes músicas. Passados esses rituais, uma voz ressoante grita: Hora de brincar! A partir desse momento, o trânsito pelas brincadeiras é livre, não há circuitos nem ordem a seguir. “As crianças vão correndo e passando por diferentes espaços. É comum ver um menino que entra 17 vezes na fila para brincar de amarelinha porque gosta e ponto final. Não os obrigamos a passar por todos os espaços”, explica Guillermo e dá um exemplo de como as brincadeiras vão adquirindo diferentes formas: “Colocamos o elástico e temos dez meninas mostrando as diferentes versões do jogo. Compartilhar as brincadeiras é transmitir essas variantes que logo serão multiplicadas e também modificadas”.



De acordo com seu espírito multiplicador, as CUJUCA foram crescendo e diversificando sua oferta lúdica. Já faz algum tempo que as festas de brincadeiras incluem um espaço para contar contos e também foram incorporados jogos indígenas: “pesquisamos este tipo de jogos e hoje já temos quase dez com sementes e tabuleiros” detalha Castañeda.

O grupo organizador se reúne semanalmente para planejar as atividades e continuar pesquisando, escolhendo e categorizando brincadeiras. Nessas classificações separam-se em brincadeiras individuais e grupais e, além disso, dividem-se em três tipos: Carnaval de água, CUJUCA de Brincadeiras de rua e CUJUCA de Jogos Indígenas. Por outro lado, quando surgem brincadeiras e formas de brincar que parecem não se adaptar facilmente à rua e à multidão, como por exemplo o pique-escon-

de ou pique-pega, discute-se e define-se na equipe. Guillermo comenta que nas trocas e avaliações grupais observaram que o pique-esconde era muito difícil de brincar não só pelo espaço físico que requer, mas também porque exige que os participantes identifiquem-se e reconheçam-se entre si.

O evento passa por diferentes estágios. Após o momento inicial de euforia e expectativa, o ritmo se mantém durante duas horas até que chega o momento em que o pessoal começa a se dispersar e o ambiente fica em silêncio. “Ai você percebe que já acabou, que passou uma hora e meia e a criança está do lado da mãe querendo ir embora. Quando a CUJUCA acaba, guardamos tudo e a amarelinha fica na rua e os carros passam por cima, apagando”, relata Castañeda. A partir deste sentimento de desassossego perante o efêmero, os *cujuqueros* do Abasto decidiram armar a CUJUCA no meio dos brinquedos das praças do bairro. Ali fica o desenho da amarelinha, agora sim, permanente, do lado do tobogã.

Aquela experiência que nasceu na rua Humahuaca é multiplicada em escolas, bairros e cidades da Argentina. Há um legado da CUJUCA que o grupo do Abasto foi reproduzindo intencionalmente entre professores, alunos, vizinhos e todos os interessados em brincar na rua. Mas, fundamentalmente, a “Cúpula de brincadeiras de rua” define-se como uma rede, um tecido que se transforma e expande sem controle, que pretende e espera ser tomada por outros. O espírito que promovemos é o de ser uma estrutura descontrolada, carente de autores, versátil e simples. “Nós já não temos domínio da CUJUCA, na verdade, nós não inventamos nada”, conclui Guillermo Castañeda. ♦

EXPERIÊNCIAS

REVOAR:

uma experiência de construção coletiva entre crianças, adolescentes e adultos¹

Por **Ana Alma** e **Graciela Soler***

“Revoar” foi uma experiência² que não só permitiu ao Programa *Casas de los Niños y de los Adolescentes*³ pensar na possibilidade de implementar um projeto transversal às cinco instituições que o integram, mas que também introduziu a pergunta sobre a possibilidade do comum, uma pergunta que ainda hoje nos ocupa e que é atual em nossa tarefa educativa.

Este projeto transversal que adquiriu o nome de Revoar foi definido inicialmente como aquele que: “realizaria um documentário sobre o processo de desenho e construção de um objeto voador”, processo que começou em 2010 e se encerrou no final de 2011 e no qual participaram todos os integrantes das Casas: adultos e mais de 500 meninas, meninos e adolescentes entre 6 e 18 anos.

Hoje pensamos este encontro como uma possibilidade que, como instituição, nos permitiu juntarmos a criar e dialogar com outros, como um gesto que, de alguma forma, nos aproximou da dimensão do político, que, de acordo com Rancière, não deve ser entendido “como um princípio no exercício do poder e a luta pelo poder”, mas sim “como a configuração de um espaço específico, a circunscrição de uma esfera particular de experiências, de objetos colocados como comuns e que respondem a uma decisão comum, de sujeitos considerados aptos para designar esses objetos e argumentar sobre eles”. (Rancière, 2005)

1. Nota da tradutora: O nome original do projeto é Revuelo.

2. Como afirma Larrosa (2003): “Um espaço pedagógico será, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem e se modificam as relações que o sujeito estabelece com ele mesmo (...) sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da forma em que a pessoa se descreve, narra, julga e controla a si mesma”.

3. As “Casas de los Niños y de los Adolescentes” funcionam diariamente, em horário complementar às escolas e estão localizadas nos bairros de Barracas, Lugano, La Boca e Arturo Illia da Cidade de Buenos Aires (República Argentina). Oferecem um espaço para que as crianças e os adolescentes participem, junto com um grupo de pares, de um projeto comum que, integrando diferentes linguagens expressivas, conclui com uma produção anual. Além disso, esta proposta educativa inclui a instalação de diferentes espaços que permitem o acesso a direitos a partir do trabalho em rede com diversas instituições. No ano 1992 inaugurou-se a primeira casa no bairro de Barracas. O Programa “Casas de los Niños y de los Adolescentes” depende da Dirección Geral da Infância e da Adolescência, do Ministério de Desenvolvimento Social, GCABA. (Mais informação: elblogdelascasas.blogspot.com.ar)



* Ana Alma é professora de educação fundamental. Pós-graduada no curso “Jóvenes en situación de dificultad: enfoques interculturales y prácticas profesionales” (CEM). Foi professora em escolas de ensino fundamental e fez parte da Cátedra “Prácticas Profesionales I” da área de pesquisa “Pedagogía Social” do Instituto de Tiempo Libre y Recreación. Atualmente faz parte da coordenação institucional do Programa “Casas de los Niños y de los Adolescentes”** da Dirección Geral da Infância e Adolescência do Ministério de Desenvolvimento Social, GCBA.

Graciela Soler é formada em Serviço Social (UBA). Fez o curso interdisciplinar de pós-graduação *latu sensu* em Problemáticas Sociales Infante Juveniles CEA – UBA. Coursou e foi docente da especialização “Infancias y Adolescencias: Teorías en los Bordes” (CEM). Fez parte da equipe de desenho e foi professora no Curso de Pedagogia Social ISTLYR, Ministério da Educação, GCBA. Desde 1990 coordena o Programa “Casas de los Niños y de los Adolescentes” da Dirección Geral da Infância e Adolescência do Ministério de Desenvolvimento Social, GCBA.

Participaram também desta experiência, por serem integrantes do Programa “Casas de los Niños y de los Adolescentes”, Laura Divito, María Ana Monzani, Eugenia Núñez e María del Carmen Quintana.

** Em português: “Casas das crianças e dos adolescentes”.

Sobre o “Revoar”

Quando buscamos a palavra “Revoar” no dicionário encontramos as seguintes definições:

- Agitação entre pessoas.
- Segundo voo que fazem as aves.
- Movimento confuso de algumas coisas.
- De Revoar: pronta e ligeiramente, como de passagem.

Se pensarmos esta mesma palavra relacionada com a experiência transitada, podem ser somadas outras interpretações possíveis:

- Tentativa de ganhar o público, de mostrar outro olhar sobre as infâncias e as adolescências.
- Abandonar o conhecido, o instituído.
- Voltar a jogar.
- Dar espaço para o inédito que as crianças e adolescentes trazem.

E quando nos perguntam do que se trata o “Revoar”, falamos de uma equipe que pensou em apresentar publicamente uma decisão de:

- Desenhar e construir junto com as crianças e adolescentes um objeto e colocá-lo para voar.
- Juntar-nos com outros que nos acompanham no lançamento.
- Escrever um Manifesto.
- Documentar o processo para que perdure o que for possível.

Em uma tentativa de transmissão, sempre insuficiente, tentaremos um possível relato do que ainda conservamos da experiência “Revoar”, que continua nos parecendo fecunda e enriquecedora.

Pré-ocupação

Em abril de 2009, estávamos preocupados e refletindo sobre uma





possível “proposta de circulação” dirigida aos que integrávamos o Programa (adultos, crianças e adolescentes) e que respondia a um desejo que trazíamos desde um tempo atrás: tornar público e dar mais visibilidade ao que estávamos fazendo há mais de 23 anos. Estávamos preocupados por uma modalidade de discurso muito instalada sobre a periculosidade das infâncias e adolescências, principalmente daquelas que se encontram em situações mais desfavoráveis, sentíamos certo incômodo frente a naturalização dessas adjetivações que vão construindo uma ideia do outro perigoso, sob as que desenvolvem intervenções que patologizam e criminalizam crianças, jovens e famílias. Estas formas do discurso não somente estavam presentes e se reproduziam na mídia, em jornais e televisão, como também no desenho de diferentes propostas de intervenção com a infância e a adolescência. Neste contexto, sentíamos que devíamos fazer algo que pudesse dar visibilidade a outras formas possíveis de pensar e fazer incluindo as crianças e os adolescentes.

No princípio de 2010 começamos a brincar com a ideia de realizar um “projeto transversal” no qual todos, crianças, adolescentes e adultos, pudéssemos nos reencontrar. Sentíamos a necessidade de compartilhar, de circular por lugares não tão conhecidos, de encontrarmos em uma nova proposta que transcendessem, sem desconhecer a instância do trabalho grupal e territorial. Imaginamos diferentes cenários onde pudéssemos desenvolver este projeto coletivo. Muitas ideias foram surgindo: a realização de um documentário, a edição de um livro, a organização de encontros de debate, uma festa de rua. Finalmente realizamos um projeto que parecia resumir muitos destes desejos e

desafios: a possibilidade de realizar um documentário sobre o processo de desenho e construção de um objeto voador. Esta síntese nos permitiu organizar a tarefa e fazer comissões.

Apesar dos preconceitos existentes a respeito do pouco operativa que é este tipo de organização, nos dividimos em oito comissões de trabalho: A *Comissão de escrita*, responsável por desenhar e redigir o projeto; a *Pedagógica* que planejou atividades para trabalhar com todas as crianças e adolescentes sobre os sentidos que há por trás do voar; a *Comissão Objeto*, encarregada do desenho e construção do objeto voador; a *Comissão Manifesto* redigiu o pronunciamento dos adultos, a *Comissão Evento* coordenou a festa na qual seria lançado o objeto voador. Finalmente, a *Comissão Documentário* seria a responsável de registrar todo o processo visando editar o documentário.

Naquele momento tudo parecia ambicioso demais e bastante difícil de realizar. Às vezes tínhamos a dificuldade de conseguir os recursos necessários no tempo adequado. Outras, percebíamos que éramos muitos (quase 500 crianças e adolescentes), de diferentes bairros e, ao mesmo tempo, tínhamos a sensação que éramos poucos para realizar tantas tarefas. Surgiam longas discussões e fortes debates entre nós: não nos concentrávamos na factibilidade técnica necessária para continuar o projeto ou colocávamos ênfase no desejo, e então pensávamos que algo voa porque acredita-se que é possível, que quase tudo pode voar.

Tentando contornar o risco da fragmentação que implica esta modalidade de trabalho, criamos reuniões semanais gerais, espaços de encontros de representantes de cada comissão (a Comissão Geral), mas, e principalmente, redescobrimos a importância da inclusão de um olhar e um acompanhamento externo que ajudou a superar problemas vividos como insuperáveis. Às vezes parecia que esta fragmentação se reproduzia internamente em cada comissão; se apresentavam paradoxos difíceis de superar, por exemplo, os que se referem ao lugar do evento: norte ou sul da cidade? Ou as relacionadas com o Manifesto: portador de uma denúncia, de uma preocupação pela injustiça ou de uma propaganda vazia de sentido? Ou também: um objeto que se eleve ou um objeto que voe e desapareça? Todo o objeto voaria ou somente uma parte dele?

Ocupação

Buscando trabalhar sobre o significado do “voar”, primeiramente os adultos começamos a produzir diferentes relatos sobre o tema: poéticos, científicos e teatrais. Posteriormente, imaginamos, planejamos e realizamos três encontros com todas as crianças e adolescentes para trabalhar com eles os significados presentes no voar.

Crianças, adolescentes e adultos transitamos por diferentes propostas – encontros de formação, jornadas de brincadeiras, oficinas – nas quais brincamos com o corpo, desenhamos maquetes e lugares imaginários, construímos protótipos e artefatos voadores, escorregamos por enormes tobogãs, experimentamos com a palavra, compartilhamos contos e histórias, aprendemos e pesquisamos sobre o que implica voar, pesquisamos sobre o que esta experiência significou na história da humanidade, as diferentes tentativas do homem para se elevar, também nos aproximamos do mundo das aves, do desenho em geral e especialmente, ao de diferentes tipos de máquinas.



Quando se referiam ao tema do voo, as crianças e adolescentes falavam: “O mais importante para voar é o ar para avançar, porque o ar está em muitos países”; “Também podemos voar com a imaginação”; “É como um sonho, o sonho de voar”; “Voar tem distintos momentos, requer força, impulso”; “Quando decola sinto medo, alegria, calafrios, barulho de avião, barulho de folhas, barulho das pessoas falando”. Também colocaram para voar: banheiras, prédios, aviões, dinossauros, sofás, pessoas, pizzas, corações, cavalos, lava-roupas, sapatos e barcos. O momento no qual apareceram as crianças e os adolescentes ocupando um lugar na cena, foi um dos mais importantes de todo o processo: foi nessa hora que sentimos que o projeto tinha realmente começado.

Construção

O objeto foi em todos os sentidos, um invento que reuniu as ideias de muitos. Algo novo que, como tal, demandou tempo, problemas a resolver, dúvidas sobre sua factibilidade. Algo pensado e construído com muita dedicação e cuidado. Para resolver como ia ser o objeto e, concretamente, sua construção, entramos em diferentes páginas de internet de desenho industrial. Conhecemos profissionais de Desenho Industrial da UBA, que nos ajudaram a resolver os problemas técnicos, estéticos e funcionais da construção e organizaram encontros de formação sobre este tema dirigidos a todas as crianças, adolescentes e adultos do Programa.

Para chegar ao desenho comum e para a elaboração das partes do objeto voador, ao longo do ano, realizamos encontros nos quais nos dividíamos por zonas, por idades e em função de diferentes tarefas. Destas instâncias de trabalho surgiram produções únicas: o objeto em si, formado por duas partes, uma que se elevaria e outra que se perderia no céu; a forma deste objeto que seria tipo barco-banheira-cavalo; as partes que o formariam: escadas, periscópios, engrenagens, pernas, bandeiras, figuras, âncoras, vigias; seu nome “Revoar”; uma música. Tudo isso ia sendo parte de um todo que dava forma a esse projeto coletivo que seria apresentado em uma festa em uma praça da Cidade.

Festa: 11 de dezembro de 2010

Começam a chegar diferentes grupos de crianças e adolescentes com suas famílias com bandeiras enormes que levam os nomes de seus bairros. Na praça há espaços lúdicos que colocam à disposição diferentes propostas relacionadas ao voo, ao movimento, á gravidade, á construção de máquinas, todos dispostos em quiosques distribuídos ao longo do círculo que a praça – e o sol – delimitam. Crianças, adolescentes e famílias se aproximam e se envolvem nas propostas, conhecidos e desconhecidos nos misturamos em um brincar compartilhado. No centro do círculo está o objeto voador, inflado e multicolor; sua base envolta em tecidos que lembram as cores do mar, da espuma, do céu. O objeto projeta, através de uma corda, um globo azul que se eleva vários metros, com seu nome “Revoar” que espera, como tínhamos planejado e ensaiado, ser solto. Todos, reconhecemos em “Revoar” a parte, a forma e a cor que decidimos junto com outros: âncora, garra, a figura da proa, azul, verde. Uma tormenta se aproxima, as nuvens estão perto e podem ser avistados relâmpagos. Estamos perante um dilema: Apressamos a festa? Lançamos o objeto antes do previsto? Lemos rapidamente o Manifesto? Cantamos a música ensaiada? Uma parte do objeto, o globo com o nome, é liberado. Enquanto se perde no horizonte, nós o seguimos com o olhar, quase em silêncio.

A tormenta chegou. O barco-banheira-cavalo não se eleva, fica entre nós, resiste. Todos juntos, levantamos em nossos braços e se dá início a uma multitudinária volta olímpica, carregando-o sob a chuva, agora torrencial. Alguns dançam com os tecidos que mantinham a plataforma, outros gritam “vai campeão”, outros cantam, outros procuram refúgio nos quiosques e batem palmas, outros

andam na chuva e se jogam na água.

Este momento, que o imprevisível irrompe, traz algo inesperado que nos obriga e ao mesmo tempo, nos permite, passar dessa cena “montada previamente” a outra que consiste em superar os raios e os trovões e viver a situação. Uma mãe desconhecida se aproxima preocupada porque não acha seu filho de 4 anos. Alguém organizou a busca e o encontramos numa praça próxima. Cuidamos de todos, sem ter que organizar demais.

O que foi e o que é Revoar?

O que foi o Revoar? O que é? As definições continuam sendo insuficientes. Tentamos mais uma vez, uma resposta: uma oportunidade de se reunir, um projeto realizado por crianças, adolescentes e adultos, uma grande festa em um espaço público (que logo descobrimos que se chamava teatro grego): um ditirambo na Praça de Las Nereidas (praça localizada ao sul da cidade de Buenos Aires que em outra época foi o Norte), um projeto aberto, um movimento possível.

Por que fizemos o Revoar? Talvez porque estivéssemos entediados, porque queríamos sair e compartilhar com outras pessoas. Talvez porque sentíamos que estávamos burocratizados demais ou repetindo formas construídas ao longo do tempo.



Por que fizemos o Revoar?
Talvez porque estivéssemos entediados, porque queríamos sair e compartilhar com outras pessoas. Talvez porque sentíamos que estávamos burocratizados demais...

Talvez, justamente por esse incômodo ou essa sensação de vitimização que, muitas vezes, nos produzem os discursos sobre o mal-estar. O quê? Como? Por quê? Talvez porque na tentativa de fazer pública uma reflexão sobre o que fazemos, sobre o que somos, podemos produzir um movimento, pensar que é possível outra coisa. Parece ser que o que está em jogo nestes ofícios e o que é necessário arriscar é nossa própria identidade, em um

O Manifesto

“Nós, que há 20 anos estamos construindo uma proposta com crianças e adolescentes, trabalhando dia a dia em diferentes bairros de nossas cidades no âmbito público, hoje nos reunimos para colocar para voar um objeto, um objeto que imaginamos junto com os meninos e as meninas.

Decidimos mostrar o potencial de uma construção coletiva na qual nossas inteligências e nossas vontades, assumem seu poder e se elevam.

Decidimos inventar e, neste ato de construção de um projeto entre adultos, crianças e adolescentes, queremos nos manifestar.

As crianças e os adolescentes dizem: *“queremos algo novo, voar é possível, queremos olhar as coisas desde outro lugar”.*

Nós, como adultos, dizemos: *“nossas figuras de infâncias e adolescências nos convocam ao pensamento, à escrita e à ação”.*

Afirmamos com força: é necessário olhar de novo e desde outro lugar, precisamos novas ações que acompanhem novas ideias.

Buscamos abrir brechas em um imaginário social que condena crianças e jovens a uma adjetivação mortífera: ‘imaturas ou incompletas’ as crianças; ‘perigosos e em risco’ os jovens. São etiquetas de compaixão e alarme que produzem o efeito sinistro de enclausurar suas identidades e destinos. Afirmamos a igualdade e a novidade como ponto de partida na consideração do humano.

Todos e cada um dos meninos, das meninas e dos adolescentes são capazes, construtores de seus sonhos e desejos, todos têm direito

a voar e a escolher como e quando fazê-lo. Somente assim poderemos inaugurar em cada criança e em cada adolescente, um tempo aberto ao enigma e à liberdade.

As crianças e adolescentes dizem: *“voamos pela imaginação das coisas vistas”.*

Nós, como adultos, dizemos: *“um voo que abra uma dimensão de possibilidades frente ao novo, a sair do conhecido para depois voltar a descobri-lo e chegar a outros territórios. Pousar transformados pela experiência do voo, por ter olhado as coisas desde certa distância, por ter visualizado outros caminhos”.*

Para iniciar o voo são necessárias certas condições.

Precisamos uma plataforma de lançamento que nos permita imaginar que o voo é possível e que a decolagem não será um salto no vazio.

Uma plataforma que nos mantenha e nos encoraje a voar.

As plataformas para crianças e adolescentes requerem a presença dos adultos.

Uma presença sustentada no tempo, que respeita sua humanidade sem submeter, nem abandonar.

Uma presença que considera que todos fazemos parte do comum e por isso, oferece e dá lugar para as crianças e adolescentes.

Uma presença responsável que sustenta, cuida e se esforça em sua convicção de que todos têm o direito de voar e de escolher seus próprios caminhos.

Uma presença que reconhece nas crianças e adolescentes, uma particular forma de ver o mundo e de transitar a dúvida.

esforço por dar lugar ao outro, por conquistar o que é público, o exterior, através de uma nova experiência talvez mais ampla do múltiplo e do novo. Talvez nesta última ideia resida o impulso vital de continuar mantendo uma pergunta pela justiça. Todas estas questões expostas, tentam explicar uma experiência que para muitos de nós, fez sentido uma tarde de verão na festa de apresentação de um objeto voador de forma esquisita.

Uma presença que, assim pensada, habilita a construção de um vínculo entre adultos e crianças e adolescentes, a partir da confiança no outro, em sua palavra e em seu potencial.

Uma presença que aposta e espera, sem saber quais serão os percursos nem quanto durará o voo.

Estas presenças são construídas entre todos e por isso, é importante conquistar o espaço no qual seja possível imaginar um projeto de felicidade comum que envolva crianças, adolescentes e adultos.

As crianças e adolescentes

dizem: “voamos porque precisamos de ar e ar há em todos os países”.

Nós, como adultos, dizemos:

“nos pronunciamos coletivamente a favor de inventar e reconstruir uma experiência de encontro”. Nós resistimos a render-nos à fragmentação, à agonia e à solidão.

Hoje nos animamos a vencer a gravidade, ser mais leves que o ar e de forma sutil, ascender e ver as coisas desde outras perspectivas.

Empreendemos esta aventura com as crianças e adolescentes, sem eles seria impensável. As meninas e os meninos têm muito para dizer, deles aprendemos todos os dias.

Sabemos que, às vezes, causam grandes bagunças e isso vale, nos renova, nos faz pensar como possível o que considerávamos impossível.

As crianças e adolescentes

dizem: “voar pelo amor e a maldade”.

Nós, como adultos, dizemos:

“voar impulsionados pela alegria e pela indignação. Um Revoar lúcido que sabe das injustiças e também esperançoso porque se sente parte

da luta cotidiana de muitos outros”.

Junto a eles queremos convidá-los a um Revoar compartilhado e coletivo.

Revoar como ato político.

Revoar no espaço público. Revoar que quebra fronteiras habilitando a possibilidade de transitar novos territórios.

Revoar para estar presentes com as crianças e os adolescentes e não de qualquer forma, é necessário que nos mantenhamos entre todos, que nos acompanhem para cuidar do novo.

Revoar porque sempre é possível voar mais alto, além dos limites e dos lugares onde muitos desejam que fiquemos.

Revoar porque todos precisamos de novos ares e a infância e a adolescência são novos ares, são possibilidade, são potencial.

Revoar perante o desamparo, a indiferença, as etiquetas.

Revoar para que nos pronunciemos.

Revoar para incomodar, para interpelar.

Revoar para comover.

Revoar frente à desumanização, que vai contra o que afirma o estatuto da humanidade.

Revoar para sustentar um questionamento por justiça.

Neste Revoar de olhares novos insistiremos uma e outra vez. É o nosso compromisso ético e político. E quando acreditamos, quando nos iludimos por termos chegado, saibamos que a viagem estará novamente no início.

**Trabalhadores do Programa
Casa da Criança
e do Adolescente**



Bibliografia

ALIX JUNCO, L.; ARISPE, N.; BATISTA, E; DAPE-NA, C.; LAPEGNA, A., MONZANI, M.; NÚÑEZ, E E SOLER, G. (2009) Escenas, escenarios y representaciones (Algunas reflexiones acerca de una practica profesional en el Programa Casas de los Niños y de los Adolescentes) Apresentação para o “II Simpósio Internacional sobre infância, educação e direitos de crianças e adolescentes”. UNMDP – FLACSO

LARROSA, J. (2003) Conferência: “La experiencia y sus lenguajes”, Serie “Encuentros y seminarios”, Departamento de Teoria e Historia da Educação, Universidade de Barcelona

LEWKOWICZ, I. (2004) Pensar Sin Estado, Buenos Aires, Paidós

RANCIÈRE, J. (2005), “Políticas estéticas”, em Sobre políticas estéticas, Barcelona, Universidade de Barcelona.

Espaço das crianças

Felipe, 6 anos:
"Meu brinquedo favorito é o balanço da praça".



Maria, 9 anos:
"Gosto de jogar vôlei com meus amigos do clube"



Paloma, 7 anos:
"Dos jogos tecnológicos, gosto do Wii. Brinquedo não tecnológico gosto da escadinha horizontal da praça".



Lara, 8 anos: "Brincar é fazer coisas divertidas com outras pessoas. Gosto de jogar vídeo game porque adoro controle-remoto e usar personagens que não existem".





Luana, 8 anos:
"Gosto brincar
de Barbies".



Pancho, 3 anos:
"Este é o parquinho onde
brincava com meu pai durante as
férias. Adoro esportes".



Aitana, 5 anos:
"Gosto de brincar
com brinquedinhos
que têm controle-
remoto".



Ian, 9 anos: "Gosto de
brincar com meu boneco
Power Ranger".

Espaço das crianças

Cande, 10 anos:
"Gosto de brincar
de esconde-esconde
com Lola".



Grego, 7 anos:
"Gosto de construir
com minha caixa de
ferramentas".



Rosario, 8 anos:
"Gosto de brincar de
Twister Dance. Minha
prima me ensinou".



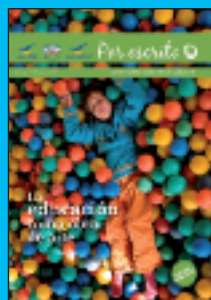
Edições anteriores



Por escrito Nº 8

O início da infância

Reflete sobre os desafios que se apresentam na hora de envolver as novas gerações através de práticas de cuidado, proteção e estimulação. Também traz a tona a importância de pensar os primeiros anos de vida da criança em relação aos atores que intervêm nesta etapa, especialmente a mãe, figura central do cuidado.



Por escrito Nº 7

A educação como obra de arte

Convida a refletir e compreender sobre o porquê é importante trabalhar para que todas as crianças tenham acesso às expressões sócio-culturais, sob a premissa de que quanto mais ampla for a participação das crianças em experiências deste tipo, maiores serão suas Oportunidades Educativas.



En Cursiva Nº 6

Educação primeira

As crianças mais pequenas e suas afiliações com a educação.

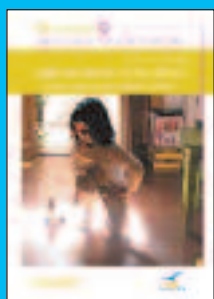
Apresenta artigos e investigações que abordam a educação inicial envolvendo muitas temáticas e atores (crianças, socialização, educação formal, política pública, expectativas coletivas). A partir disso, sugerem-se pistas que permitam compreender (para depois poder intervir) nos processos educativos pelos quais as crianças transitam hoje.



En Cursiva Nº 5

Espaços que educam

Apresenta diferentes pontos de vista e modos de abordagem de uma temática com diversas possibilidades de análise: o espaço público e a infância; para redefinir seu valor atual como ferramenta educativa, resignificar seus usos e promover que os mesmos sejam apropriados de novo pelas crianças.



En Cursiva Nº 4

Que tão crianças são as crianças?

Ensaio sobre a participação infantil. Aborda a temática da participação infantil desde diferentes posições e pontos de vista, analisando-a na sua especificidade e no seu impacto nas práticas sociais com crianças.



En Cursiva Nº 3

A defesa e proteção dos direitos das crianças desde as experiências das organizações da sociedade civil

Investigação sobre o campo da proteção integral das crianças e adolescentes, focada na perspectiva das organizações da sociedade civil.



En Cursiva Nº 2

Desertores presentes

O que aprende o aluno quando não aprende. Coletânea dos descobrimentos de investigações multidisciplinares que analisam desde distintas lógicas e perspectivas o ato educativo, incorporando à análise e reflexão a categoria de "desertor presente".



En Cursiva Nº 1

Hoje... a infância hoje

Coletânea dos pontos de vista de quatro especialistas sob dois eixos fundamentais: o que é a infância hoje na Argentina, e quais são as prioridades para gerar políticas de infância.

Como receber esta publicação? Pode encontrar a versão eletrônica da biblioteca em nossas páginas web: www.fundacionarcor.org e www.institutoarcor.org.br. Poderá também solicitar a revista enviando um e-mail a funarcor@arcor.com, incluindo os seus dados, a organização a qual você pertence e os motivos do seu pedido. Para receber mais novidades da Fundação Arcor, assine o nosso newsletter enviando um e-mail a comunicacionfunarcor@arcor.com.



Seguimos en