

Infância: A Legitimação do Brincar

Márcia Regina Forti Barbieri

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP

Email: mrfbarbieri@yahoo.com.br

*Na roda do mundo,
mãos dadas aos homens,
lá vai o menino
rodando e cantando
cantigas que façam
o mundo mais manso,
cantigas que façam
a vida mais doce
cantigas que façam
os homens mais crianças*
Thiago de Mello

Aventurarmo-nos pelos caminhos da infância é ter a possibilidade de trazer à memória as vivências que tivemos e sensibilizarmo-nos pela riqueza de seu significado para a vida; deixarmos nos tocar por ela de forma a não desprezar, àqueles que a vive, o pleno gozo do que a caracteriza. Nesse intento, bem nos ajudarão os filhos de Fabiano¹, personagens de Graciliano Ramos na novela *Vidas Secas*, vistos a viver suas infâncias num cotidiano em que fazem suas vidas.

Refletir sobre as vivências do lidar cotidiano no qual a criança se envolve nos faz saltar aos olhos a coerência do brincar como fazer da infância à medida que desvela o que habita esse fazer da criança, esteja ela onde estiver e independente de sua etnia ou classe social: a curiosidade, o querer saber, o desejo de brincar e fantasiar, a imaginação, que geram possibilidade de apren-

¹ Aos filhos de Fabiano não se atribui nomes na novela – apenas meninos, “mais velho” e “mais novo”.

der e conhecer, e fervilham em cada uma, desejosos por ganhar espaço. Mas, seja por cuidado, seja por exploração, ou mesmo por indiferença, os adultos se levantam como verdadeiras barreiras a esse exercício e, como zeladores da infância, limpam-na da ludicidade e a brincadeira deixa de ser reconhecida enquanto uma atividade vivida sem objetivos. Mesmo o jogo é transfigurado num instrumento para treinar funções psicológicas e psíquicas.

Em favor da infância

A criança está cada vez mais precocemente envolvida em escolhas para o futuro, o que acaba por legitimar um conceito de infância que se naturaliza pela falta de criticidade sobre o que essa fase representa e seu significado dentro das fases de vida do ser humano, uma vez que isso pode ocorrer na preparação para realização de sonhos dos pais, ou mesmo nos encaminhamentos para afazeres produtivos.

Se perseguirmos os rastros desse percurso, talvez encontremos predominantemente, uma infância empobrecida, da qual se retirou o que lhe é próprio, mais do que em qualquer outra fase da vida: o brincar.

Esse trajeto se põe de maneira impiedosa – nas instituições educativas cada vez mais antecipadamente –, o que nos leva a considerar algumas questões envolvidas nesse fenômeno, no qual se desconsidera muito do que no decorrer da história, desde o reconhecimento da infância, se requisita à criança.

A reflexão nos põe frente à fase da vida do ser humano na qual ele já “é alguém”, mas, geralmente, não é reconhecido na possibilidade de “ser alguém” nesse momento vivido. Antes, é visto como aquele que virá a “ser alguém” somente num futuro, que o aguarda – tal perspectiva, de “ser alguém”, pode vir a se cumprir somente com a conquista de *status* nas esferas sociais, conforme o significado que venha a assumir no imaginário de cada indivíduo a expressão em voga –, conforme o sentido que a cultura lhe proporcionará construir sobre “ser alguém”: ser adulto já não bastará.

Frente a esse futuro, que aguarda a criança – consideremos que nessa concepção não é possível ser visto como produtor do que poderá vir a viver –, será o adulto, a escola, a sociedade, aqueles que se ocuparão em torná-la

útil e também cooperarão para que se mantenha futuramente o que já se faz construído: o mundo que temos.

Essa dinâmica impede de se viver e se encontrar em relações presentes crianças e adultos, o que, para Maturana; Verden-Zölller (2004), leva também à perda da capacidade de brincar e dá lugar ao competir e obter êxitos. Essa capacidade perdida precisa ser readquirida, afinal:

Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para as conseqüências do que fazemos e não para o que fazemos. Assim, dizer “devemos nos preparar para o futuro” significa que devemos dirigir a atenção para fora do aqui-e-agora; dizer “devemos dar boa impressão” quer dizer que devemos atentar ao que não somos mas ao que desejamos ser. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.230)

Nós adultos perdemos essa capacidade de atentar para o presente e por isso o brincar se nos torna inviável e conseqüentemente nossa consciência social individual se perde, pois passamos a justificar continuamente nossas ações.

Se Maturana; Verden-Zölller (2004), atribuem inocência à prática da brincadeira – o que significaria não atentar para os resultados de tal prática – nós, quando perdemos a inocência deixamos de brincar.

Se no processo de realização da brincadeira, não é possível atentar para suas conseqüências, somente entendendo-a como vivência em tempo presente ela se caracteriza como tal.

Em favor da idéia de que o lúdico – no qual a infância ocorre – se retire do cenário o mais cedo possível, em nome da utilidade e seriedade, impõem-se requisitos ao futuro adulto, para ser reconhecido apto a assumir seu papel em meio à sociedade, na qual viverá.

Na sociedade, o olhar sobre a criança pode se constituir em gosto, ou em desgosto, sem nos esquecermos de que pode ela sofrer a indiferença por parte daqueles que a rodeiam, ou que com ela tenham que conviver; a fragilidade que lhe é própria pode despertar em alguns o desejo de explorá-la e expropriá-la daquilo que lhe é por direito – a infância –, ou o desejo de protegê-la de algum mal, que porventura possa vir a atingi-la.

Os projetos de vida sonhados em mundos possíveis – impossíveis a nós adultos, que nos envergonhamos de sermos flagrados em estado de ludicidade

– perdem-se gradativamente, sufocados precocemente na transformação de espaços, tempos, mobilidade, expressões, para que as crianças amadureçam para uma vida que não é só brincadeira.

Entender a criança intrinsecamente ligada ao lúdico oportuniza posicionamentos, que se fazem resistência na luta em favor da criança viver sua infância. Dallari² e Korczak³ (1986) elaboraram um discurso favorável a essa dinâmica e assumiram uma discussão, que além da beleza que comporta muito contribui para com a reflexão sobre a criança e seu brincar. Também documentos⁴ foram redigidos acerca desse propósito, e inspiraram muitos nessa luta.

Dominar para amar

Elucidações de Ariès (2006) registram que anteriormente ao século XVII havia afeição pela criança, mas ela não se distinguia dos adultos, uma vez que a consciência da infância ou da particularidade infantil não existia. A tal, segue-se em meados do século XVIII, o nascimento de sentimentos de papariação e exasperação em relação às crianças, fruto da crescente atenção que lhes é voltada e do incômodo que representam para aqueles que com elas não se identificam.

Entendemos a partir disso, que ainda que se releve o ganho para a criança, com o reconhecimento da infância, importa também relevarmos os conselhos que acompanhavam tal trajetória: antes de conhecer para orientar, aconselha-se conhecer para controlar,

² Dalmo Dallari, latino-americano, brasileiro, de tradição católica, que lutou pelos direitos humanos frente à ditadura instaurada no Brasil entre os anos de 1960 e 1980. Toma por referência, para sua discussão, a Declaração dos Direitos da Criança e contribui ao propor que devam ser respeitados os direitos da criança em ser, pensar, sentir, querer, viver e sonhar.

³ Janusz Korczak, europeu de tradição judaica, que viveu a experiência da 2ª guerra mundial e do campo de concentração de Treblinka, tendo sido assassinado com crianças, às quais protegia. Toma por referência a Declaração de Genebra e põe em questão o direito de a criança ser e ter respeito e, também, põe em consideração a relação existente entre a criança e o adulto.

⁴ Declaração de Genebra, que data de 1924; Declaração dos Direitos da Criança, datada de 1959; atual Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei brasileira datada de 1990. Todos esses documentos têm por finalidade defender e proclamar direitos, que resguardam a criança de modo que a elas seja guardada a oportunidade de viverem a infância de modo digno e intenso. Sabemos que eles não dão conta de assegurar – principalmente como lei branca – o que pleiteiam a todas as crianças.

[...] familiarizar-se com os próprios filhos, fazê-los falar sobre todas as coisas, tratá-los como pessoas racionais e conquistá-los pela doçura é um segredo infalível para se fazer deles o que se quiser. As crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com freqüência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempos em tempos as comovem e conquistam. Algumas carícias, alguns presentinhos, algumas palavras de confiança e cordialidade impressionam seu espírito, e poucas são as que resistem a esses meios doces e fáceis de transformá-las em pessoas honradas e probas (ARIÈS, 2006, p.104)

Essa atitude se estende até nossos dias, posto ser comum tal conduta que busca aliciar, antes de respeitar a criança; revela a hipocrisia do adulto, além de ensinar a criança a ser hipócrita também, pois a partir do momento que entende a jogada que é feita com ela, também se apropria dessa conduta. Revela a cultura que se ocupa mais da correção e disciplinamento da criança – o interesse psicológico e a preocupação moral – do que com o desenvolvimento de seu potencial criativo.

Nem mesmo a família, bem aponta Verden-Zöller (2004), estaria protegida da manipulação política e ideológica por parte de especialistas prontos a distorcer e destruir o que deveria, outrossim, criar condições viáveis ao desenvolvimento da consciência humana no âmbito das brincadeiras, na relação do jogo de pais/ filhos.

Caso não funcione a jogada, o adulto não se poupa em deixar claro à criança o quanto ela é sua dependente e que tal dependência justifica seu estado servil em relação a ele, que faz uso dos mais diversos meios ao almejar controlar e diminuir o incômodo, que supõe a criança cause. Pois “[...] nos cansa a vida agitada, barulhenta, intrigante da criança, com os seus mistérios, suas perguntas e perplexidade, suas descobertas e tentativas muitas vezes mal-sucedidas.” (DALLARI; KORCZAK, 1986, p. 79)

Quando prevalece o enfado, nascem posturas e atitudes que vão lentamente minando o relacionamento e retiram o prazer do diálogo; a ofensa, a repressão, o julgamento, emergem; nasce o inimigo a ser dominado, combatido e posto em seu devido lugar. Comumente é mais rápido e fácil impor do que propor, não que os resultados sejam melhores. Mas, assim mesmo:

Poucas vezes somos conselheiros e consoladores; é mais comum caber-nos o papel de severos juízes. Mas a sentença sumária e a pena só nos trazem um único resultado:

As explosões de revolta e de aborrecimento tornam-se mais raras, mas também mais fortes e cheias de despeito. Então, há que se reforçar a vigilância, quebrar a resistência, prevenir as surpresas. (DALLARI; KORCZAK, 1986, p.79)

Não há, por parte da coletividade adulta, aceitação de julgamento provindo da criança. Tal se dá sob o argumento da pequenez, leveza e fraqueza da criança em seu pouco tempo de vida e também pelo pouco saber diante de um universo de conquistas, informações e esperteza. Isso gera incentivo para domínio do mais fraco pelo mais forte, sempre com a justificativa de evitarem-se desvios, marginalidade e criminalidade pela falta de medidas educativas, ao que Dallari; Korczak (1986) consideram uma atitude firmada no paradigma que indica que o grande vale mais que o pequeno. Assim, grande está ligado a elogio: grande feito, grande homem. Na mesma fonte da qual se origina a sensação de impotência, origina-se o culto da força, que traz consigo a impunidade.

Respeitar e reconhecer a fragilidade da criança não a faz sinônimo de inútil, mas de merecedora de cuidado e atenção sem que sua importância seja diminuída, ou que ela venha a ser anulada socialmente. Mas, nosso imaginário se contaminou e para que nos desperte ternura e afeição, a criança deve ser fraca. A criança forte, que se posiciona e resiste, causa-nos indignação e ofende.

Crescer para ser

A infância carrega consigo o sentimento de classe no século XVII, ao que Ariès (2006) irá relacionar a imposição de opressão etária e de classe que as crianças sofrem – algumas coisas são cabíveis a umas, mas a outras não. Isso se revela no cotidiano e é tomado por nós como algo natural. Não nos damos conta de nossas atitudes, decorrentes de nosso modo de pensar imbuído de paradigmas, que nos mecanizam. Esse fazer muito bem se expressa na atitude de Fabiano:

Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o menino desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar? (RAMOS, 2000, p.20)

Não estaria a transparecer nas reflexões de Fabiano – que se vê incomodado e preocupado frente à curiosidade e inquietude do filho, sem saber o que poderiam desencadear no futuro –, que tal procedimento, tão próprio à infância, não se fazia apropriado ao filho de um vaqueiro? Parece-nos que emerge aí a limitação de classe, que coloca cada criança no seu lugar: no lugar que lhe reserva a sociedade. Mas, poderíamos refletir também sobre o fator curiosidade, aí presente.

Assmann (2004) faz uma abordagem bastante interessante sobre a curiosidade vedada, que acreditamos cabe muito bem a essa discussão, de modo que entendamos que a resistência ao conhecer, à manifestação curiosa, é uma questão subjacente a tudo isso. Aponta que temos a consolidação da visão de curiosidade como algo negativo, desde Santo Agostinho até a modernidade, despertando acerca dela a vigilância e o repúdio.

À curiosidade seria atribuído um potencial pecaminoso, que levaria o ser humano à autonomia em contraponto à obediência, à submissão e a não arguição sobre o conhecimento que proporcionava poder para se fazer obedecer, para submeter e para calar.

Acerca dessa curiosidade podemos dizer que ela amedronta porque gera conhecimento que modifica o pensamento e a visão de mundo – esta é perigosa, não a xeretice ou o saber por saber. Mas, “[...] a curiosidade nos incita a sempre *novas mixagens* entre o saber e o buscar, desconstruindo e reconstruindo mundos plausíveis para continuarmos a afirmar a vida” (ASSMANN, 2004, p.119).

Sobre a atitude de Fabiano, consideremos ainda que os adultos tomem para si padrões que se revelam em seu proceder. Quando são impostos para a vivência da infância, padrões adultocêntricos como padrões válidos, estes se fazem impedimento de manifestação da cultura da criança, cabendo-lhes como aspiração somente a promessa de ser adulta, considera Marcellino (1989).

Sobre a hipótese de que o sonho da criança é o de ser adulto, a infância passa a servir de treinamento para a idade adulta, como que uma atividade utilitária. Mas, tudo indica ser ela ensinada a sonhar esse sonho, sob o reforço de que o trabalho enobrece e o lazer é perigoso.

A criança que é sonhadora e potencialmente inovadora, ao ter o lúdico inviabilizado para que a infância se ajuste ao padrão de produtividade, revela que sonho e utilidade não cabem juntos no tempo de produção.

Ora, o tempo do lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. Daí o lúdico identificar-se com a criança, já que ela não está apta para o sistema de produção em virtude de o espírito da racionalidade não ter conseguido ainda domá-la. Com o tempo, ela trocará seus sonhos, seu tempo, pelos privilégios parcos oferecidos pelo sistema; premeida pelas exigências, ela sucumbirá à racionalidade. (PERROTTI, 1982. p.20)

Não deixemos fugir à nossa atenção que a base da necessidade do componente lúdico da cultura da criança, tal qual propõe Marcellino (1989), é o prazer e felicidade, é a possibilidade da vivência da faixa etária e a contribuição para a formação social humana, não em padrão de produtividade.

Por meio dos conteúdos e formas de sua cultura, a criança representa possibilidade de mudar o que foi pré-estabelecido para que ela reproduza. “Dessa maneira, o modo como vivemos com nossas crianças é, ao mesmo tempo, a fonte e o fundamento da mudança cultural e o mecanismo que assegura a conservação da cultura que se vive” (MATURANA, 2004, p.23). Assim, o espaço psíquico da cultura da criança não lhe é ensinado, pois que nesse espaço elas se formam.

O lúdico é retirado da vivência da criança de modo que tal ato pareça uma nobre atitude, um meio de protegê-la de outros danos que a própria sociedade lhe infligirá se não se fizer produtiva no padrão que lhe será exigido. Percebe-se isso na fala de Fabiano, que revela o que se espera de seus filhos, para que sobrevivam no lugar em que fazem suas vidas:

Indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisavam ser duros, virar tatus. [...] Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos. Agora tinham obrigação de comportar-se como gente da laia deles. (RAMOS, 2000, p.24-5)

Querer brincar e sorrir, é ser caprichoso: gera movimento, desejo de conhecer e perguntar. Mas, interessante é notar que uma outra possibilidade, mais apropriada à criança, é percebida por Fabiano concomitantemente à sua idéia de que tempo livre é capricho, apesar de prevalecer a condição de classe como modo de vivência da infância dos filhos.

Se avançarmos um pouco em nossa reflexão, esta desvelará nas entrelinhas, inclusive da citação anterior – quando Fabiano é indagado por um dos filhos –, como a curiosidade é mal vista e o quanto está arraigado ao nosso pensamento que o conhecimento não é para qualquer um.

Tomar por regra que as crianças devam ter seu tempo livre ocupado com atividades produtivas, principalmente as carentes, será lhes proporcionar ir além da pobreza de classe: terão oportunidade de viver a pobreza do lúdico.

Tal feito vem se dando como se fosse única opção para a vivência das crianças de forma a desviá-las da criminalidade; como se o brincar fosse algo que torna as pessoas cooperadoras para com a formação de uma sociedade decadente e irresponsável. Despreza-se a importância que a criança atribui à vida, que a faz vivê-la em momento presente sem reservas para o futuro.

Transparece uma má vontade alimentada em relação à criança, dirão Dallari e Korczak (1986), que nos traz a sensação de que ela não corresponde às expectativas adultas desde o nascimento. Então, oferecemos às crianças uma educação permeada por meios de prevenção; proibições e obrigações; indicação de índices insatisfatórios no que desempenham, e que as revelam sempre aquém do esperado. Talvez seja isso resultado de projetarmos sobre a criança a expectativa por um ser humano melhor, por um mundo melhor, desobrigando-nos hoje desse compromisso e concedendo-nos perdão antecipadamente, atitude da qual o educador também irá se apropriar.

Logo, a restrição ao lúdico, considera Marcellino (1989), é fruto da pobreza de experiência de vida humana, de forma que o preparo para o futuro impede de viver o presente. A negação do lúdico implica na negação da esperança, na negação de futuro novo. Pois a criança representa o novo: ela representa a possibilidade de romper com o comum.

Mas a experiência do adulto impede a vivência da criança e traz consequência entristecedora e de grande pobreza, pois revela o que impomos às crianças, como futuro que deverão aceitar viver.

Tal qual nós, os adultos que foram também crianças ensinadas e preparadas para o futuro – para aceitarem que o homem adulto vive o paradigma de trabalhar para se aposentar e morrer –, ela deverá aprender a viver.

Não há espaço para sonhos, não há beleza, não há possibilidade do novo.

Estaríamos dispostos a nos lançar em uma relação, outra, onde possa existir espaço para a vazão de vivências, desejos e novas possibilidades, que poderão, inclusive, renovar a nós adultos?

Viver para viver

Ao abordarem os direitos da criança, Dallari e Korczak (1986), não se eximiram de pleitear-lhe o direito de sonhar, uma vez que a capacidade sonhadora da criança a leva crer no impossível, a usufruir o direito de viver fantasias sobre o presente e o futuro, sem ser condenada à imitação medíocre e à repetição estéril. Pleitearam-lhe também, que possa apresentar outros modos de perceber o mundo, suas alegrias e tristezas, e com elas valorizar o que a vida tem de melhor a ser valorizado. Talvez, possamos pensar isso a partir de um dos filhos de Fabiano e suas elaborações.

A culpada era sinhá Terta, que na véspera, depois de curar com reza a espinhela de Fabiano, soltara uma palavra esquisita, chiando, o canudo do cachimbo preso nas gengivas banguelas. Ele tinha querido que a palavra virasse coisa e ficara desapontado quando a mãe se referira a um lugar ruim, com espetos e fogueiras. Por isso rezingara, esperando que ela fizesse o inferno transformar-se.

Todos os lugares conhecidos eram bons: o chiqueiro das cabras, o curral, o barreiro, o pátio, o bebedouro – mundo onde existiam seres reais, a família do vaqueiro e os bichos da fazenda. Além havia uma serra distante e azulada, um monte que a cachorra visitava, caçando preás, veredas quase imperceptíveis na caatinga, moitas e capões de mato – e aí fervilhava uma população de pedras vivas e plantas que procediam como gente. Esses mundos viviam em paz, às vezes desapareciam as fronteiras, habitantes dos dois lados entendiam-se perfeitamente e auxiliavam-se. (RAMOS, 2000, p.58)

Na coexistência não-refletida, vai-se aprendendo o emocionar da cultura de pertença, na convivência, guiados pelo fluir dos desejos, das preferências, das aspirações e intenções em cada circunstância da vida. Tal ocorrência se dá tal qual propõe Maturana (2004, p. 33), no cotidiano, numa “[...] rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações”.

É algo do cotidiano que carrega o menino para uma outra possibilidade de vida. A partir do que já conhecia, teve aguçada sua curiosidade, por acreditar que havia algo de não sabido, o que para Assmann (2004) é o fator assegurador para a continuidade da presença da curiosidade. Ou seja, se não se pode influir no objeto de aprendizagem, o agente curioso se desinteressa dele.

Poderíamos inclusive considerar, a partir de Maturana, que o menino vive uma experiência mística que pode ocorrer mesmo com o adulto de modo espontâneo, ao viver num domínio amplo de relações existenciais, que se expressa de modo súbito como:

A comunidade e eu, o mundo do viver e eu, somos um só. Todos os seres vivos e não vivos pertencemos ao mesmo reino de existências interconectadas [...] todos viemos da mesma mãe e somos ela porque somos unos com ela e com outros seres, na dinâmica cíclica do nascimento e da morte. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.64)

Não se pauta essa experiência no que é “verdade” ou “falsidade”, e daí entendermos que o que vivemos como verdade se determina pelos desejos e preferências que temos. A valorização da vida pela criança permite a queda de barreiras e possibilidades que adultos enrijecidos não conseguem sonhar.

Atenemos para a possibilidade de aceitarmos as crianças como seres que cooperam para a vivência social e humana, sensibilizando-nos diante das possibilidades de vivências de outros mundos, regidos por outras leis que não as de produtividade somente, mas que dão espaço ao respeito, à beleza, à sensibilidade.

Consideremos: Como a educação coopera para que o prazer seja trocado pela utilidade? Seu conteúdo tem se adequado à criança e à sua cultura? A forma tem se feito positiva para que o lúdico permaneça no processo?

Cremos que isso implica no que Dallari e Korczak (1986) apontam como o “direito de ser”, que a criança deve usufruir. Tal traria em seu bojo o desafio de não adestrar, ou intimidar, a criança no processo educativo; reconhecer que a criança deseja e guia-se por impulso e fantasia; perceber que interpretá-la fraca e pobre se faz contra-senso, pois frente ao descomedimento e parcialidade do adulto ela parece séria, razoável e equilibrada. Fabiano parece ter compreendido isso, quando expressa a elaboração feita a partir da manifestação das crianças, dizendo:

— Esses capetas têm idéias...

Não completou o pensamento, mas achou que aquilo estava errado. Tentou recordar o seu tempo de infância, viu-se miúdo, enfezado, a camisinha encardida e rota acompanhando o pai no serviço do campo, interrogando de balde. Chamou os filhos, falou de coisas imediatas, procurou interessá-los. Bateu palmas:

— Eco! Eco! (RAMOS, 2000, p.20)

Talvez deva ter ocorrido a Fabiano a oportunidade de entender o quanto os filhos estavam a fazer o que lhes é próprio – razoável à vivência de suas infâncias – ao concomitantemente aperceber-se da curiosidade dos filhos, re-preendê-los e reportar-se à própria infância. Num momento de empatia deixa emergir o que o aproxima deles. Não seria esse, para nós, um canal de comunicação a se estabelecer com as crianças?

Carecemos de indagar sobre a criança, de criar condições favoráveis ao seu aperfeiçoamento e ao desenvolvimento das potencialidades humanas e não classificá-la como projeto de pessoa. O respeito em igual medida encontraria aqui espaço. Mas, esse percurso desejável vai de encontro a outro percurso, que traz consigo uma relação entre criança e adulto que se faz corrompida por favores, obrigações e obediência.

Temos, então, em nome do reino da paz e do sossego, a violência velada contra a criança, à qual não se permite a curiosidade, que incomoda e irrita ao adulto, que a deseja antes de tudo previsível – uma característica não própria à infância.

Outro incômodo assalta o adulto, frente à espontaneidade da manifestação da concepção de mundo da criança: a postura democrática na vivência do mundo. Esta gratuidade contraria toda a construção de domínio e superioridade – frutos da sociedade que construímos, alicerçada no poder de consumo e na acumulação de riquezas – entre os seres humanos.

O claridente espírito da criança não conhece hierarquias: ela sofre por igual diante do suor derramado pelo operário, da fome de um companheiro, da miséria de um cavalo de carga, do suplício de uma galinha degolada. O cachorro e o pássaro são seus iguais, a borboleta e a flor suas amigas, a pedra e a conchinha revelam-se suas irmãs. Sem afinidade com a jactância dos ambiciosos, ela simplesmente não sabe que o homem é o único ser a possuir uma alma. (DALLARI; KORCZAK, 1986, p.73)

Essa é a criança: desejo de viver, de ser, de sentir, de explorar, de descobrir, de compartilhar seja com o quê ou quem for seu par. É assim não somente as que temos – aquelas que nos são caras e queridas –, mas todas as crianças, indistintamente, pois todas têm iguais necessidades básicas, independente da origem, e são dotadas de inteligência, vontade e sensibilidade, o que lhes basta como justificativa para o reconhecimento enquanto pessoa.

As legislações tentam fazer cumprir o respeito à criança – o que é justo – e garantir sua segurança – ocorrência comum às demais relações sociais – devido à própria intolerância do adulto, pois:

Não damos licença às crianças de nos criticarem, e não exercemos controle sobre os nossos atos.

O educador apressa-se em adotar os privilégios dos adultos: em vez de se vigiar a si mesmo, vigia as crianças; registra minuciosamente as falhas das crianças, e esquece as suas próprias. (DALLARI; KORCZAK, 1986, p.91)

A criança não tem vez, não tem voz. Não por incapacidade, mas pela arrogância do adulto, que a vê inferiorizada.

Imaginar para renovar

À criança é oferecida a oportunidade lúdica com finalidade de abrandar o comportamento, gastar energias, cansar para dinamizar o controle escolar, aquietar-se, tal qual nos indica Marcellino (1989). O jogo, o brinquedo, a festa são negados pelo tempo e espaço, pelo consumo de bens e de serviços produzidos segundo o critério do adulto, que faz do brinquedo uma mercadoria.

Esquecida como parte de um povo, de uma classe, a criança consegue fazer brotar o prazer e alegria a partir da inutilidade, talvez aí uma prerrogativa para marginalizá-la, pois é capaz de criar seu brinquedo a partir daquilo que o adulto despreza.

A criança não requer muito para criar seu brinquedo daquilo que o adulto não percebe ser fonte de ludicidade, tais quais os filhos de Fabiano ao serem observados por ele que: “Avizinhou-se da janela baixa da cozinha, viu os meninos entretidos na barreira, sujos de lama, fabricando bois de barro, que secavam ao sol, sob o pé de turco, e não encontrou motivo para repreendê-los.” (RAMOS, 2000, p.40)

Reconhecer a criança em gozo daquilo que requer a própria condição humana, pressupõe um adulto não arrogante, que permite à criança usar da inteligência e imaginação, que respeita o tempo necessário a ela para criar e construir a compreensão do mundo, sem intimidações, sem o uso do medo ou do elogio para manipulação. (DALLARI; KORCZAK, 1986)

Contrariamente, a criança é envolvida num movimento no qual se cambia o lúdico por produtos que alimentam a imitação, como se não houvesse criança imaginativa – estigma do consumidor potencial – capaz de produzir cultura. E ao consumir a cultura preparada para elas, também se fazem consumidoras no mercado, que preza o adulto por sua força de produção.

O livre brincar enquanto meio de expressão tem caráter dinâmico. Inclui na primeira infância, os domínios de ações das crianças, suas configurações sensoriais-motoras e suas relações espaciais são construídas no brincar, pois

Ao surgir sem a influência dos adultos, o livre brincar infantil se organiza de modo espontâneo, com base nas formas mediatas de ações, movimentos e percepções que provêm da história evolutiva da espécie humana. Ou seja, brincadeiras espontâneas de nossas crianças não são arbitrarias: são dinâmicas corporais ligadas a territórios ancestrais de comportamento. São expressões das conexões entre o ser vivo e seu meio, cujas formas atuais são apenas transformações de formas arcaicas. (VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.187)

Mais do que sobreviver é preciso garantir às crianças a oportunidade de viver, que solicita a convivência afetiva e intelectual, a comunicação, que extrapola a proximidade física. Requer cuidado sem exigir perfeição, mas oferece proteção, avaliação e responsabilidade. Isso requer tempo, paciência e esforço do adulto. Uma relação que requisita reciprocidade afetiva, que se faça presente como suporte para a vida – suporte ao direito de errar, de se equivocar, de não corresponder à expectativa do adulto e de brincar.

Algumas Considerações

O quadro que se nos mostra imperar em relação à concepção de criança e, conseqüentemente, de como esta deva ser educada, traz-nos inquietações.

Consideremos que a riqueza e beleza de uma sociedade se devam à diversidade, que ela abriga e que é fruto da criatividade, que se encontra em

seus componentes, seres que podem sonhar diferentes mundos; que temos um processo evolutivo que se desenrola em tempo presente (humano, social, tecnológico, etc): Qual o preço a se pagar pela ausência precoce do lúdico no ser humano? Como permanecer conivente com essa perspectiva de controle, arcaica e danosa? Já não vemos sinais de que algo não vai bem? Fazermos-nos ignorantes acerca da criança não nos ajudará a prosseguir em nossos caminhos como se nada disso nos dissesse respeito. Assumir tal postura nos faz desesperançados.

Desesperançados porque na criança nos é revelada a potencialidade inovadora, que de alguma forma emerge e se faz resistência.

O temor do adulto em reconhecer a criança e na criança o potencial criador pode revelar o temor de enfrentar mudanças que ele próprio não teve coragem de empreitar. Reconhecê-la como criadora competente do futuro que ela viverá, nos possibilita pensar, talvez, um mundo mais solidário, uma vez que os valores da criança estão na vida e não nos bens materiais. Mas isso envolve também os adultos que a cercam. Envolve compreender que a criança vive a vida no momento presente, não faz experimentos para vivê-la futuramente, por isso o que lhe for retirado agora lhe será retirado no viver presente em que ela se põe e se faz. Devemos reconhecer a legitimidade de seu brincar, não porque assegurado por leis – geralmente letra morta –, mas por que este fazer é parte dela e a constitui.

Solicitar e defender um olhar sobre a criança, que não a diminua pelo seu desejo de brincar, que a reconheça em sua inteireza humana, solícita do respeito que lhe é devido, não se faz indicativo de abdicação à educação, sem a qual o ser humano não sobrevive. Faz-se antes, desafio de se envolver na educação, com o respeito e o amor que lhe devem ser próprios, devido à fragilidade da própria vida que nesse processo se envolve.

RESUMO: Propusemo-nos uma reflexão sobre a infância e não o pudemos fazer separadamente do brincar, que lhe é próprio. A problemática que se coloca ao diálogo travado com os teóricos, que se voltaram à criança, leva-nos a encontrá-la em sua pequenez. Não será ouvida e nem levada em conta a sua elaboração de pensamento e seus desejos, pois se estima que ainda venha a ser alguém – isso quando crescer. Impingem-lhe, então, padrões adultocêntricos. Atribuem-lhe e inculcam-lhe um sonho que não é dela: ser adulto. Destinam-na ao consumo e reconhecem-na inútil e improdutiva, pois lhe desprezam a capacidade criadora de fazer o novo emergir, a curiosidade que possibilita seu conhecer e a gratuidade em se relacionar e ser solidária. Há o predomínio, entre os que se ocupam de sua educação, do paradigma de que o grande é que tem

valor. Caberá ao educador não ignorar a problemática que envolve a infância. Isso o compromete com a defesa da possibilidade da criança vivê-la, o que implica em assumir a presença do lúdico e também, assumir com as crianças a possibilidade de sonhar o que não ousamos, ou já esquecemos que ousamos sonhar um dia.

Palavras-chave: infância, curiosidade, ludicidade

ABSTRACT: We proposed ourselves a reflection about the childhood and we could not do so separately from playing, which is proper from them. The issue that arises when dialoguing with theorists, who have turned themselves to the child, leads us to find one in his/her littleness. It will not be heard or taken into account his/her thought elaboration or wishes, because it is estimated that he/she will still be someone – when growing up. Hence, adultcentrism patterns are impinged at them. It is assigned and inculcated a dream that is not his/hers: to be an adult. He/she is driven to consumption and recognised as useless and unproductive because his/her creative capacity to make the new emerge, his/her curiosity that allows the knowledge and gratuitousness on relating and being supportive are despised. There is predominance, among the ones who deal with his/her education, of the paradigm that the big is the one who has value. It will be the educator's role to not ignore the issue involving childhood. This commits the educator to the defense of the possibility of children experiencing it, which imply assuming the presence of the playful and also assume with the children the possibility to dream what we do not dare, or we have already forgotten that we dared to dream one day.

Keywords: childhood, curiosity, ludicity

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª edição. RJ: LTC, 2006.
- DALLARI, D. de A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. SP: Summus, 1986.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1989. pp. 53-89.
- MATURANA, H. R. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. Brincar: o caminho desdenhado. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- RAMOS, G. **Vidas secas**. SP: Record, 2000
- VERDEN-ZÖLLER, G. O brincar na relação materno-infantil. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

RECEBIDO EM DEZEMBRO DE 2014
APROVADO EM MARÇO DE 2015