

Conselho Editorial de Educação:

José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marcos Cezar de Freitas
Marli André
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Valdemar Sguissardi
Vitor Henrique Paro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A Criança em perspectiva : o olhar do mundo sobre o tempo
infância / (org.) Gizele de Souza. — São Paulo : Cortez,
2007.

Bibliografia.
ISBN 978-85-249-1312-9

1. Crianças - Brasil - Condições sociais 2. Crianças - Brasil
- História 3. História social I. Souza, Gizele.

07-6026

CDD-305.230981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Infância : História social : Sociologia 305.230981

Nº PASTA

QUANT. CÓPIAS

PROFESSOR

250

9

Aula ~~10~~ e ~~11~~

Gizele de Souza (org.)

A CRIANÇA EM PERSPECTIVA

O olhar do mundo sobre o tempo infância

CORTEZ
EDITORIA

2

A criança, o adulto e o jogo

Anna Bondioli*

Tradução: Luiz Ernani Fritoli
Revisão Técnica: Gizele de Souza

A partir do fim do século XVIII, na nossa sociedade, chegou-se a definir a infância como idade autônoma da vida, com atributos próprios, *status* e atividades distintos daqueles que caracterizam os indivíduos adultos (cf. Ariès, 1960; Becchi, 1996). Os jogos e as atividades das crianças foram progressivamente distinguindo-se daqueles dos adultos e até mesmo os ambientes de vida se diferenciaram, rarefazendo as situações compartilhadas entre pequenos e grandes. Lugares de trabalho e de *lazer* dos adultos, distantes e separados das escolas e dos territórios de jogo típicos das crianças, impedem aquela recíproca visibilidade que, nas sociedades simples, torna possível para os pequenos reproduzir de for-

* O presente ensaio é uma versão enriquecida e inteiramente revista de uma comunicação da autora no Congresso "Os direitos das crianças e os deveres dos adultos", organizado pela prefeitura de Módena e pelo "Telefono Azzurro"; os Anais foram publicados em 1999. [O "Telefono Azzurro" (Telefone Azul) é um serviço público que põe à disposição da população um número de telefone através do qual se pode denunciar abusos contra crianças, bem como receber orientação para a prevenção de tais abusos. N. T.]

ma lúdica os traços típicos e significativos de atividades culturalmente relevantes. As crianças, mesmo muito pequenas, passam boa parte de seu dia fora do ambiente doméstico — nas creches ou pré-escolas¹ —, e com figuras diferentes dos pais (babás, educadores, recreadores etc.) desenvolvendo atividades que, se supõe, possam ser estimulantes para as específicas exigências infantis de movimento, estimulação, socialização (centros esportivos, centros educativos, centros para o tempo livre). A esses lugares pede-se não somente para custodiar e proteger as crianças, mas também socializá-las, ou seja, ensiná-las a viver em comunidade, lugares em que aprendam a seguir regras de convivência social, formá-las, exercitando-lhes a inteligência e ampliando-lhes os conhecimentos, começando a dar-lhes, cada vez mais precocemente, uma educação. A exigência, mais forte do que nunca, de tornar "educativos" os contextos dedicados aos cuidados da infância frequentemente acabou por torná-los cada vez mais semelhantes a "escolas", nas quais o jogo é banido em nome da prioridade das aprendizagens, do que a "lugares para crescer", capazes de fornecer à criança instrumentos para tornarem-se grande no seu ritmo e nos quais inteligência e afetividade possam desenvolver-se de maneira interligada.²

Com essa contribuição, pretendo sustentar a plausibilidade de uma educação que leve em conta o jogo não somente como área privilegiada de experiência infantil mas também como aposta para um encontro entre adulto e criança de acordo com a reciprocidade e o compartilhamento.

I. A experiência do jogo para a criança

O jogo, se considerado com olhos adultos, mostra-se como um fenômeno dissipatório. É improdutivo — não produz nem bens nem ri-

1. Ver nota 4 do artigo de Egle Becchi e Monica Ferrari.

2. Há alguns anos Egle Becchi e eu (cf. Becchi, Bondioli, 1987) propusemos a locução "lugares para crescer" para conotar o estilo formativo que deveria caracterizar a gestão educativa da infância antes do ensino fundamental. Lugares para crescer, e não escolas, que traçam percursos de "promoção a partir do interior" que, partindo de algumas espontâneas manifestações infantis (jogo,

quezas; é afinístico — escopo do jogo é a diversão, o prazer, a alegria que produz; é intencionalmente separado da vida comum — tem mais a ver com a ilusão do que com a realidade, com a evasão do mundo mais do que com a aceitação da realidade. Por esses motivos, não é considerado uma conduta adaptativa, uma conduta que ajude as crianças a conhecer e a compreender o mundo como realidade de contornos definidos com os quais é necessário fazer as contas para se tornar membros integrados da cultura e do grupo social ao qual se pertence.³

Claro, se o crescimento da criança é concebido como uma progressiva adaptação da criança ao mundo, o jogo não parece ser uma atividade produtiva. Mas se se pensa o crescimento como construção progressiva do Si, capacidade de integrar de maneira harmoniosa mundo interno — desejos, sentimentos, emoções, fantasias — e realidade externa, de modo a se sentir dono da própria vida, capaz de influir sobre o mundo, não tão esmagados e oprimidos por vínculos que a realidade impõe, a ponto de não conseguir mais nem desejar nem projetar a própria vida, então o jogo assume um significado pleno.

Propenho considerar o jogo para a criança como um “dar forma” à experiência, uma modalidade através da qual a experiência — interna e externa — pode ser representada, modulada, recombinada, percebida a partir de novos ângulos; em outras palavras, reelaborada. Diz Freud, em *O poeta e a fantasia*: “Talvez se possa dizer que toda criança engajada no jogo se comporta como um poeta: enquanto *constrói* um seu próprio mundo, ou melhor, dá, a seu bel-prazer, uma nova *ordem* às coisas do seu mundo” (Freud, 1909: 365). Sublinharia, do passo de Freud, as palavras *constrói* e *nova ordem*. O jogo não é uma pura efusão de emoções, e nem tampouco uma cópia ou descrição da vida; não é imitação da realidade, mas uma atividade de criação de mundos, uma possibilidade de reorganização, ou melhor, de reelaboração da experiência. Eis alguns exemplos.

desenho, narração etc.) valem-se da mediação do adulto para enriquecê-las, articulá-las, orientá-las à aquisição de competências sempre mais evoluídas que forneçam as bases para acessar e tornar-se Partícipes de aspectos ricos da cultura à qual pertence.

3. Para Piaget (1945), o jogo é uma conduta assimilatória e não adaptativa.

Uma menina de dezoito meses foi há pouco tempo inserida na creche. A despedida da mãe, antes de sua partida, é diariamente uma situação dolorosa: a menina chora, agarra-se à mãe, não quer deixá-la. Depois de alguns dias, nos quais a menina pôde experimentar que o abandono não é definitivo e que a mãe pontualmente retorna, a separação quotidiana não resulta mais tão problemática: a menina deixa a mãe partir sem protestar nem chorar. Um dia a educadora assiste a este jogo: a menina, que está às voltas com uma caixa cheia de pequenos personagens Lego, fica impressionada por uma figurinha feminina; pega-a, escolhendo-a cuidadosamente entre as outras e, em voz baixa, de si para si, diz: “mamãe, tchau, tchau, mamãe”. A situação do abandono é aqui representada pela menina segundo uma modalidade ativa: é ela que se despede da mãe, que propõe a separação, que decide o momento em que pode ficar sem ela; a representação lúdica mostra que a experiência é dominada e que a menina está assumindo o controle. A menina, com o seu jogo, deu uma “nova ordem” à experiência vivida. O caráter ilusório da situação (a mãe não está materialmente presente; a figurinha não é a mãe), que é típica do jogo, não deve ser vista pelo seu significado negativo de falsificação da realidade mas como dispositivo para ter acesso a uma experiência capaz de integrar de maneira mais harmoniosa o vivido e os dados da realidade, de dar significado à experiência.

Eis um outro exemplo. Trata-se ainda de um menino de dezoito meses, inserido em uma turma dos pequenos na creche, na qual os colegas, menores, exigem uma atenção privilegiada da educadora no momento do descanso: querem ser pegos no colo, embalados e mimados. Fábio gostaria de ter, naquele momento, cuidados iguais mas, como re-lata a educadora, não é possível porque ela “só tem dois braços”. Também, neste caso, assistimos a um jogo. Enquanto a educadora está ocupada em colocar na cama os pequenos, Fábio pega um ursinho no colo, embala-o, finge que o está pondo para dormir. Fábio, como a educadora, põe na cama um pequeno necessitado de cuidados. A necessidade de cuidados e de afeto de Fábio é neutralizada através da identificação com a figura da qual ele cuida: não é mais Fábio que tem necessidade, mas o ursinho; trata-se de uma inversão simbólica que consente que Fábio

recupere um sentido de eficácia: não é ele que tem necessidade, mas o ursinho, e através da encenação de uma situação na qual o desejo do ursinho-Fábio é satisfeito. Vejamos aqui como a criação da ilusão através da simbolização, que permite dar vida a objetos inanimados — a figurinha que se torna a mamãe —, assumir identidades diversas das próprias — Fábio que se torna “educadora” — combinar elementos díspares — Fábio que é ao mesmo tempo a figura que cuida e o menino que é cuidado —, consente ainda a integração daquilo que na experiência é sentido como irremediavelmente irreconciliável. Até os sentimentos resultam apaziguados: a raiva e o incômodo do abandono, o desejo de afeto e de proteção, o amor pelas pessoas queridas.

Não é portanto por acaso que todo jogo que a criança empreende se refira a situações problemáticas, confusas, difíceis, conflituosas, situações angustiantes que mobilizam sentimentos negativos, mesmo quando isso não é imediatamente visível.

Um último exemplo. Estamos ainda em uma creche; desta vez se trata de uma menina maior, de dois anos e meio. A menina está brincando, junto com alguns colegas, perto de uma estrutura macia, uma espécie de banheira acolchoada usada para jogos motores. A menina entra na banheira e anuncia: “estou tomando banho, agora estou me lavando!” e finge fazê-lo; aproxima-se um colega: “Papai, você me lava?”, pede a menina. O colega protesta dizendo que ele é Giovanni, não o papai, mas, de qualquer modo, alcança-lhe uma coberta para se enxugar, dizendo que se trata do roupão. A menina pega a coberta e finge que se enxuga. As educadoras relatam que a menina está atravessando um momento de forte aversão pela troca e as operações de limpeza desde que a mamãe fez a tentativa de tirá-la das fraldas, a que a menina respondeu de maneira negativa. No jogo, a menina acolhe o ponto de vista e os pedidos do adulto — mantém-se limpa e se lava — mas o faz no registro fictício que pode dominar.

Em todos esses casos tomados como exemplo, pode-se notar como o jogo é um lugar no qual se mostra a metamorfose das coisas; um dispositivo que consente um “movimento”, que permite transitar entre subjetividade e experiência do real, entre reprodução e invenção, entre

liberdade e limite, um movimento que inclui sempre em si o risco e o desafio e que, como veremos em breve, chama em causa a posição e a atitude do mundo adulto.

2. O bobo da corte e o rei

Há cerca de quinze anos, para exprimir sinteticamente e de forma alusiva os problemas implicados na definição das relações entre jogo de criança e mundo adulto, intitulei um livro, organizado por mim, *Il bufone e il re*⁴ (Bondioli, 1989), cujo subtítulo, *o jogo da criança e o saber do adulto*, fornece um pouco mais de luz sobre o tema que, sob vários ângulos, é ali tratado. O bobo da corte alude tanto ao jogo quanto à condição infantil; o rei está não somente para a pessoa grande que está junto à criança e é responsável por seu crescimento mas também pela cultura da qual o adulto é portador e no âmbito da qual pretende socializar a criança. O jogo está para a criança como o rei está para o adulto e seu saber-poder. A relação entre bobo da corte e rei é, de fato, uma relação de poder, mas, como em todas as relações deste tipo, há uma dialética — segundo a definição hegeliana — que liga indissolivelmente o servo ao patrão. Um não pode abrir mão do outro: o poder do rei é tornado evidente justamente pelo bobo da corte que o satiriza; o bobo da corte existe em função do rei. Esta irreduzível reciprocidade é evidenciada por um uso antigo de transformar o bobo da corte em rei por três dias e depois matá-lo: uma troca de papéis que garante a manutenção da ordem, a desproporcional reversibilidade dos papéis. Conta-se porém que em uma ocasião o rei morreu enquanto o bobo governava e que o bobo se tornou rei.

Tal metáfora narrativa, proposta por Sutton-Smith em um ensaio de 1979, exprime de forma condensada os nós problemáticos da relação entre jogo e cultura e seu indissolúvel enredo. Nós que se complicam ulteriormente quando tal relação é inserida em uma problemática educativa que se interroga sobre os modos e sobre os instrumentos da trans-

4. “O bobo da corte e o rei”.

missão cultural e sobre as finalidades de tal transmissão em relação ao crescimento dos pequenos.

Entre jogo e cultura há um laço necessário, seja que por cultura se entenda a ordem constituída e por jogo a "zona franca" concedida à despreocupação e à transgressão; seja que por cultura se entenda o patrimônio de experiências socialmente codificadas e cristalizadas e por jogo o lugar de exploração e compreensão dos limites da arbitrariedade de tais experiências; seja que a cultura seja pensada como aquilo que deve ser transmitido de geração em geração e o jogo seja concebido como a natural predisposição dos seres vivos à aprendizagem, e portanto ou como via principal de acesso ao sistema de significados compartilhados ou como laboratório de novos significados que podem enriquecer ou transformar os quadros de referência já constituídos.

De maneira ambivalente, o jogo foi visto como "preparação para a vida adulta", portanto como via principal do processo de socialização ou então como impertinente gesto de escárnio a toda tentativa de homologação. A estas imagens bipolares que bem sintetizam a ambigüidade com a qual a cultura ocidental tem considerado o jogo (Sutton-Smith, 1986), correspondem idéias acerca do significado evolutivo das condutas lúdicas: o jogo como "imitação" ou como "livre criação fantástica"; o jogo como "espelho" ou como "mola" do desenvolvimento.

3. O jogo como potencialização adaptativa

O jogo é o bobo da corte que poderia tornar-se rei. "A idéia do jogo como potencialização adaptativa não é muito diferente daquela de Groos do jogo como preparação para a vida, exceto pelo fato de se considerar a questão de maneira probabilística" (Sutton-Smith, 1979: 291). Atribuir ao jogo uma função exclusivamente preparatória e de reprodução da ordem social é seguramente redutivo. Significaria esquecer a lição de Huiziñga (1938) que por primeiro atribuiu ao jogo uma função de produção e inovação cultural. Função que, inserida em uma diversa problemática, é evidenciada por Bruner em um ensaio já clássico intitulado *Natura e usi dell'immaturità*, no qual o jogo é concebido como uma livre e

espontânea atividade combinatória que consente uma "paráfrase" da experiência (Bruner, 1972). O que disso resulta é uma experiência renovada, da qual foram extraídos novos significados, passíveis de uso inédito. Valendo-se de estudos etológicos, Bruner identifica uma correlação entre infância prolongada, jogo e inteligência adaptativa nos animais superiores, que demonstra como a aparente anti-economia da atividade lúdica infantil constitui uma garantia para que se possa instaurar uma relação flexível entre o indivíduo e o ambiente. Quanto menos uma espécie confia as próprias possibilidades de sobrevivência a mecanismos de resposta inatos, tanto mais notamos que os pequenos da espécie gozam de uma infância prolongada, de um período no qual, não devendo competir para sobreviver — são os membros adultos do grupo que os protegem e os assistem — passam o próprio tempo brincando, ou seja, desenvolvendo atividades afinísticas (exploração, manipulação sem fins específicos, falsas brigas), as quais se revelam no final produtivas porque consentem aos pequenos aprender com a experiência. Às vezes algumas aquisições ocorridas "de brincadeira", por exemplo lavar as batatas antes de comê-las em algumas sociedades de chimpanzés, são adotadas pelos adultos, transmitidas de geração a geração, e acabam por esse caminho tornando-se parte do patrimônio cultural do grupo. Também nas sociedades humanas encontra-se um comportamento de acentuada "neofilia", isto é, uma inclinação à novidade, dos pequenos, que se manifesta sobretudo no jogo. Mas a atividade combinatória assume, nos pequeninos da raça humana, uma qualidade eminentemente simbólica que potencializa as possibilidades de reorganizar a experiência implícitas na ação lúdica. O jogo é uma livre exploração dos significados colocados à disposição pela cultura, que consente uma integração à realidade social dúctil e flexível, uma integração não aquiescente nem puramente reprodutiva das normas, dos papéis, dos comportamentos sociais. Trata-se de um potencial criativo, ligado ao jogo e à precocidade, que não encontra sempre e necessariamente as condições para realizar-se. Como observa Sutton-Smith, nem sempre ao bobo da corte é concedido tornar-se rei. É o saber-poder do adulto que pode ou não confirmar e legitimar a licitude do jogo e a sua produtividade. As atitudes e os comportamentos dos adultos em relação ao jogo: tolerância, reconheci-

mento, apreço, valorização, apoio, participação ou seus contrários — intolerância, indiferença, desprezo, depreciação, sanção, distanciamento — são indícios reveladores. Não por acaso as sociedades mais rígidas e menos abertas à inovação tendem a sacrificar o tempo do jogo ou a relegá-lo ao limbo que é o “quarto das crianças”, privando-se daquela produtiva hibridação de experiências entre adulto e criança que o agir lúdico compartilhado consente.

4. A condição infantil e o jogo

Qual é a atitude da nossa cultura em relação ao jogo infantil? Trata-se de uma atitude, sob certos aspectos, “esquizofrênica”: de um lado, a infância goza cada vez mais de atenção e o jogo é considerado um dos mais importantes direitos da criança; de outro lado, anunciam-se formas sempre mais precoces de socialização e de educação da criança, que leva pouco em conta tal direito. Nas sociedades ocidentais, a educação da criança, antes do ingresso no ensino fundamental, inspira-se, pelo menos nas intenções de princípio, em uma pedagogia que tem no jogo o principal instrumento de realização, uma pedagogia que privilegia as aprendizagens indiretas e informais, promove o enriquecimento de processos intelectuais espontâneos, apóia o processo de socialização. Na realidade, a difusa consciência do direito da criança ao jogo e de sua importância para fins evolutivos nem sempre é acompanhada por condições favoráveis ao amparo da atividade lúdica nem por uma adequada reflexão pedagógica sobre o jogo.

Esse fenômeno é paralelo a um outro: o acentuar-se progressivo da distância — e da separação — da realidade infantil da adulta. Não somente a infância é percebida como categoria autônoma, idade peculiar da vida, mas as crianças são “relegadas” a lugares separados, que as põem em contato com figuras de adultos especializados em cuidar delas: as creches, as pré-escolas, as instituições escolares em geral, os centros do tempo livre. A rua, a praça, a festa, a vadiagem, o campo, lugares de possíveis encontros informais entre adultos e crianças, desapareceram; os tempos da vida quotidiana infantil não coincidem mais com os

da vida dos adultos; os momentos de compartilhamento mostram-se rarefeitos. Daí algumas conseqüências:

- a infância é vista como uma idade peculiar mas transitória: a criança deve desaparecer o mais rápido possível para se tornar adulto;
- a vida infantil aparece circunscrita ao interior de algumas instituições que parecem definir-se justamente em função dela: a família e a escola. As exigências e as necessidades da criança são filtradas pela família e recebem respostas através desse único canal. O cuidado da infância é mais um ato privado do que público. Além disso, um espaço cada vez maior da vida da criança é destinado à formação. Mas também a escola, lugar dedicado à formação cultural, acaba sendo separado da experiência social: transmite-se ali um saber descontextualizado, que servirá à criança no futuro mas que tem pouco a partilhar com sua experiência atual. A escola se torna o trabalho da criança. A criança ali aprende não somente aquilo que lhe servirá no futuro mas também a organizar seu tempo e sua vida segundo uma ordem que lhe é imposta e que prefigura aquela à qual deverá submeter-se quando assumir as responsabilidades de adulto;
- o jogo acaba sendo considerado um território exclusivamente infantil, do qual os adultos não podem e não devem participar. Brincar com as crianças significa para os adultos tornar-se novamente crianças e perder a condição de poder que as funções de proteção, cuidado, educação lhe atribuem;
- refina-se e estende-se portanto cada vez mais um mercado de produtos para a infância, de brinquedos em particular, que suprem a falta de compartilhamento de momentos lúdicos com o adulto, e que tende a enfatizar como o jogo é uma coisa genuinamente infantil;
- o jogo assume um caráter intersticial: as crianças brincam nos tempos sempre mais restritos nos quais não estão ocupadas em atividades produtivas (escolares, esportivas, musicais, culturais); a criança dedica-se a ele “em segredo”, transgredindo as regras impostas pelos adultos (as batalhas navais sob as carteiras da

escola; as fantasias com os olhos abertos, fingindo atenção). O adulto percebe então o jogo como transgressão, diversão, provocação ou, no máximo, explora-o como momento recreativo (o intervalo no ensino fundamental);

- ou então, ao contrário, o jogo é forçadamente canalizado a formas produtivas: não mais jogo mas esporte, não mais exploração mas investigação científica, não mais fantasia mas representação realista, não mais jogo de faz-de-conta mas atividade teatral; o caráter afinístico lúdico é negado e impõe-se a ideologia do aprender jogando.

Proteção da infância, hiper-proteção familiar e escolarização acabam portanto por privar as crianças do jogo e de formas de experiência compartilhada com o adulto baseadas na reciprocidade.

5. O adulto e o jogo: uma oportunidade perdida?

As poucas pesquisas existentes sobre a quotidianidade infantil na Itália assinalam dados aparentemente contrastantes: o número elevado de crianças não confiadas a adultos por períodos bastante prolongados do tempo diário (Istat, 1985; Bondioli, 1990); o multiplicar-se descontinuo e alternado de figuras adultas (pais, parentes, babás, educadoras, recreadores) como acompanhantes dos pequenos em uma pluralidade de situações ambientais e de ocasiões de atividades exigentes, propostas, freqüentemente, de maneira incoerente e desvinculada. Dois diversos tipos de solidão: solidão relacional, a primeira; solidão da criança diante da pluralidade de estímulos e de experiências, a segunda.

Em relação ao quadro acima delineado resulta ainda de grande atualidade uma observação que Bettelheim propôs em um artigo dos anos 70, cujo título é "Gioco e educazione":

"a importância do jogo na educação e na socialização de crianças foi, neste século, contemporaneamente reconhecida em teoria e negada na prática. Se por um lado houve uma maior consciência do significado psi-

cológico do jogo espontâneo, não estruturado, por outro as experiências de jogo livre concedidas às crianças mostram-se sempre mais reduzidas. As atividades lúdicas são vigiadas e guiadas e os dias infantis são preenchidos por uma quantidade tão grande de atividades pré-estabelecidas ao ar livre e em ambientes fechados que às crianças resta muito pouco tempo para brincar por conta própria" (Bettelheim, 1972: 191).

No mesmo artigo, Bettelheim assinalava com preocupação a separação, sempre mais profunda, entre o mundo dos adultos e o das crianças, mundos paralelos com poucas ocasiões de real proximidade e troca, mundos incapazes de compartilhar com plenitude uma das experiências humanas mais significativas: a do jogo. Porque o jogo, que é uma experiência na qual distanciamos-nos do mundo para mergulharmos em um novo, menos caótico, mais livre, mais agradável do que aquele ordinário, demonstra que viver não é uma simples questão de adaptação à realidade mas também capacidade de transformá-la, de explorar-lhe os significados através da realização de novas versões e da atribuição de novas regras. E é portanto importante que os adultos demonstrem, com o exemplo, não somente com palavras, que é lícito, é certo, é importante gozar de tal experiência. Que o demonstrem brincando e compartilhando o jogo com aquela atitude alegre que é própria das crianças e que eles mesmos não esqueceram de todo. O jogo torna-se então possibilidade de diálogo, oportunidade de troca paritária entre adulto e criança, momento pleno de partilha.

Trata-se de uma troca no mesmo nível mas de perspectivas diferentes. A criança, quando joga, exprime um projeto de vida, quer tornar-se grande, fazer como os adultos, nega sua realidade criança e exprime a própria vontade de crescimento. Para o adulto, jogar significa renegar a própria maturidade, retornar a ser criança, deixar aflorar o desejo de ser diferente e de ter ainda entre as mãos a possibilidade de tornar-se um outro. Por isso algumas difundidas ideologias sobre o significado educativo do jogo negam a importância da participação do adulto no jogo das crianças e constituem um alibi para isso.

A primeira vê o jogo essencialmente como "recriação" das exigentes atividades que a vida quotidiana impõe, uma forma de "evasão" das

constrições que toda "educação" comporta. O jogo é somente um desafogo concedido às crianças para "restaurarem-se" e se recuperarem das fadigas impostas em casa e na escola.

A segunda considera o jogo como uma oportunidade de aprendizagem de habilidades, de condutas, de noções, uma espécie de "maquiagem" para tornar mais agradáveis e apetecíveis as atividades decididas e escolhidas pelo adulto para a criança.

A terceira vê o jogo como o trabalho da criança, um espaço propriamente infantil, uma atividade espontânea que naturalmente enriquece o pequeno e facilita o seu crescimento e que portanto não necessita da presença e da participação do adulto.

Trata-se de concepções que negligenciam, todas, um aspecto importante: que jogando "se aprende" em situações compartilhadas, nas quais as crianças aprendem com os adultos disponíveis a atitude lúdica, isto é, que, entre os muitos modos de fazer as coisas, há um no qual as coisas são feitas somente pelo gosto de fazê-las e de fazê-las juntos.

Antes mesmo de brincar com os objetos, o pequeno de poucos meses é entretido pela mãe ou por um adulto em situações de jogo em que a pessoa grande encena para o pequeno espetáculos interessantes em um crescendo de excitação e de euforia. O que a criança aprende dessas trocas é o prazer de compartilhar com uma outra pessoa uma experiência interessante e alegre. A própria criança será capaz de animar os objetos no jogo porque transferirá para a situação de jogo aquele prazer de fazer algo interessante com as coisas para as quais os adultos, brincando com ela, desenvolveram-lhe o gosto. Um gosto e um prazer que não se esquece e que se mantém mesmo quando a criança inicia a "fazer de conta" e a experimentar a possibilidade, propriamente humana, de dar vida aos objetos com a imaginação, de criar mundos "à sua medida", de explorar os significados da realidade encenando-os.

Levando em conta essas considerações, podemos voltar ao ponto de partida: aos dias "cheios" das crianças aos quais falta freqüentemente um projeto, aos tempos de jogo demasiado, freqüentemente comprimidos, a um mundo infantil rico de estímulos e de situações, de materiais, de brinquedos, mas pouco "mediado" pela partilha com os adul-

tos. As crianças têm necessidade de bem-estar e tempo para poder jogar, crianças e adultos precisam de um tempo para estarem juntos. E o jogo é uma oportunidade que não deve ser perdida. Porque o jogo é um modo para comunicar "de igual para igual". É um modo para entrar em contato, para instaurar relações, segundo modalidades participativas e não opressivas. Mesmo com competências e papéis desiguais, o adulto e a criança, quando jogam juntos, encontram-se envolvidos do mesmo modo em uma situação que ambos contribuem para criar e manter, que enriquecem cada um de maneira original.

Um adulto sensível e atento, capaz de ser iniciador da criança à realidade do jogo, um dócil companheiro que se deixa envolver nas aventuras da imaginação, um aliado no qual a criança tem confiança, com o qual pode partilhar alegria, excitação, euforia, é para a criança o melhor dos brinquedos.

Se para as crianças o jogo é o modo no qual se pode exprimir, através dos objetos, a própria vivência e as próprias emoções, ele é também uma forma de diálogo, quando é compartilhada. O adulto que mostra apreciar o jogo e que joga com a criança demonstra estar pronto a ouvir e comunica-lhe a idéia de que a liberdade, o prazer, a invenção, que caracterizam o jogo, são valores apreciáveis, não somente atitudes pueris e infantis.

Brincar juntos pode ser também um modo para ver sob uma luz diversa a relação recíproca. Pensemos, por exemplo, em jogos nas quais uma mãe e uma criança brincam "de mãe e criança" ou em jogos nas quais as crianças fingem fugir amedrontadas de um adulto que as segue no papel de personagem aterrorizante ou nas quais o adulto, despojado de suas vestes de respeitabilidade, mostra excessiva contrição em relação à repreensão dos filhos, fingindo chorar e lamentar-se com uma criança. Valendo-se da caricatura e do exagero que é típico do jogo, os sentimentos recíprocos (o medo do pai ameaçador, a arrogância em relação ao pai tolo) são "encenados" e podem encontrar uma conciliação. Produz-se uma nova versão da relação recíproca, pode-se "vê-la", talvez pela primeira vez, ou com olhos diferentes.

O próprio adulto pode enriquecer a partir dessa troca. Pode reapropriar-se de parte da própria infância esquecida e reativar em si mes-

mo aquela atitude de liberdade diante da realidade que torna a vida digna de ser vivida.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Ph. (1960). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Trad. it. de Maria Garin. Bari: Laterza, 1968.
- BECCHI, E. *Il nostro secolo*. In: BECCHI, E. e JULIA, D. *Storia dell'infanzia. Dal settecento ad oggi*. Bari: Laterza, 1996, pp. 332-407.
- BECCHI, E. e BONDIOLI, A. "Luoghi per crescere o scuole pre-elementari? In: *Riforma della scuola*, 1989, ns. 7/8, pp. 35-47.
- BETTELHEIM, B. (1972). *Gioco e educazione*. Trad. it. in BONDIOLI, A. (A cura di). *Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*. Scandicci: La Nuova Italia, 1989, pp. 191-203.
- BONDIOLI, A. (A cura di). *Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*. Scandicci: La Nuova Italia, 1989.
- _____. *Dove trascorre la vita — la primissima infanzia: un'esplorazione*. In BONDIOLI, A. (A cura di). *Il bambino e gli altri*. Bergamo: Juvenilia, 1990, pp. 109-135.
- BRUNER, J. S. (1972). *Natura e usi dell'immaturità*. Trad. it. in BRUNER, J. S. JOLLY, A. e SYLVA, K. (A cura di). *Il gioco*. Roma: Armando, 1981, pp. 25-63.
- FREUD, S. (1907). *Il poeta e la fantasia*. Trad. it. in FREUD, S. *Opere*. Torino: Boringhieri, 1972, v. V.
- HUIZINGA, J. (1938). *Homo ludens*. Trad. it. Milano: Il Saggiatore, 1972.
- ISTAT. *Indagine sulle strutture ed i comportamenti familiari*. Roma: ISTAT, 1985.
- PIAGET, J. (1945). *La formazione del simbolo nel bambino*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1974.
- SUTTON-SMITH, B. (1979). *Il gioco come rappresentazione*. Trad. it. in BONDIOLI, A. (A cura di). *Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*. Firenze: La Nuova Italia, 1989, pp. 257-294.
- _____. *The spirit of play*. In: FEIN, G. e RIVKIN, M. (eds.). *The young child at play*. Washington, D.C.: NAEYC, 1986, pp. 3-15.

3

Tempo da profissão e tempo da família: suas modificações sociais

Helga Zeiher*

Tradução: Luiz Ermani Fritoli
Revisão Técnica: Gizele de Souza

O senhor Bogen é operário especializado, e trabalha por duas semanas no turno diurno, do fim da tarde e noturno, e a cada duas semanas tem quatro dias livres. A senhora Bogen trabalha em uma agência de publicidade, onde pode ajustar seus horários segundo as necessidades. Têm uma menina.

Nos primeiros dois anos de vida da pequena, conseguiram cuidar dela sozinhos, apesar de a senhora Bogen trabalhar meio período e o marido tempo integral. Quando o senhor Bogen fazia o turno da segunda metade do dia, a mulher trabalhava de manhã, das 8:00 às 12:00, e ele começava logo depois. Se o turno do senhor Bogen durava até as 14:00, ou depois do turno da noite dormia até meio-dia, então a senhora Bogen trabalhava à tarde.

* O texto foi apresentado em 20 de janeiro de 2005 em um seminário da Fundação Nacional Fazio Allmayer em Palermo. Agradecemos a Fundação por ter consentido a sua tradução.

