

## DA CRIANÇA, DO BRINQUEDO E DO ESPORTE

João Batista Freire

### 1 — Da Necessidade da Infância

Pretendo, entre outras coisas, fazer deste documento um alerta sobre a necessidade da infância. Que não se tome mais como relevante a desatenção aparente com que a natureza brindou o homem, nascido sem uma natureza própria que o acolha, desprovido de recursos suficientes para sobreviver pelas próprias forças durante a infância, tendo que construir, segundo Arnold Gehlen, uma segunda natureza, na falta de um nicho econômico especificamente seu (07). Não é por outro motivo que somos seres de cultura, nascidos e criados para criar, ou para recriar (recrear) tudo de novo aquilo que o criador já criou um dia. Se a natureza nos tornou pobres de recursos à partida, enriqueceu-nos de infância. Entre tantos outros seres que, logo ao nascimento já se põem em pé, à cata de alimentos, pouco depois, de sexo, por que há um que teima tanto em ser criança? Se os outros animais falassem, é possível que a palavra recreação não lhes fizesse sentido. Para o homem, que também teve que criar e recriar a fala, é necessário recriar sempre e tudo. Se a natureza brindou com a persistência a formiga, com a força o elefante, com a velocidade o leopardo, ao homem brindou com a infância.

E para que tanta infância no homem, se os pássaros, as rãs, os gatos passam tão bem com quase nada de infância? Seria porque temos muito mais a aprender que os bichos, que já nascem com quase tudo aprendido? Seria porque nascemos condenados à liberdade? Não temos que fazer ninhos, sempre os mesmos; não temos que seguir um rumo, sempre o mesmo; perseguir a caça, ou fugir do caçador, sempre como fizeram todos os nossos antepassados. O homem é, como declarou Manoel Sérgio, "o mesmo diferente" (18), aquele que é sempre mais, aquele que pode até decidir sobre como viver e até se vai viver. Não tem que fazer os seus ninhos, chocar seus ovos ou migrar. Tanta infância talvez seja para isso, para aprender tanta coisa que os que vieram antes de nós construíram. A neotenia é um atributo especialmente presente no homem: seu cérebro não se apressa para se desenvolver.

A infância sempre chamou a atenção dos estudiosos, pela forma como se apresenta na nossa espécie. Representa uma parcela muito significativa do total de nossas vidas. Enquanto Piaget elaborava seu poderosíssimo programa teórico na Suíça, Vygotsky, quase ao mesmo tempo, o fazia na Rússia, e Wallon, na França. Os russos, por exemplo, deram magnífica contribuição a respeito das questões da infância nos anos que sucederam à revolução socialista, principalmente os que andavam à volta das idéias de Vygotsky. O momento é oportuno para reviver as idéias daqueles pensadores, agora sem os dogmas que tanto prejudicaram sua compreensão. É muito bom ser livre, e pensar! Pensar com Vygotsky ou com Piaget, e não pensar como Vygotsky ou como Piaget. Aprendemos com Luria, que escreveu: "O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, const tulda através de milhares de anos de história. Quando a criança pergunta à mãe — "O que é isto?" — e a mãe responde — "É um motor" — e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações." (12, p.124). Suponhamos que não fosse assim, que, do nascimento à idade adulta se passasse pouco tempo. Mesmo existindo a linguagem oral, não se chegaria ao mesmo resultado descrito por Luria. Mas, o grande lingüista e neuropsicólogo, como o chamaram, enfatiza, no seu discurso sobre a sociedade humana, tanto a linguagem, como a infância, no que é acompanhado por seu colega Leontiev: "Ao contrário dos animais, o homem tem outro tipo de experiência: a experiência histórico-social. Esta não coincide com a experiência da espécie, biologicamente herdada, nem com a experiência individual, apesar de freqüentemente se confundir com esta... No decurso da história, os homens, governados por leis sociais, desenvolveram características mentais superiores. Milhares de anos de história social produziram mais, a este respeito, do que milhões de anos de evolução biológica... As conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa." (10, p.104). Pode-se discutir

com Leontiev tais afirmações e, seguramente, Chomsky e Fodor, mais atuais, adeptos do inativismo, o fariam com muita propriedade. Poderiam pedir provas ao psicólogo russo, de afirmações tão categóricas, mas, por outro lado, como afirmou Piaget, que provas cabais teria Chomsky do contrário, na ocasião em que se defendia das críticas que o lingüista americano fazia ao seu programa?

O que fica de mais importante dessas considerações anteriores é que, sendo, extremamente improvável obter as provas materiais, como pretende Changeux, a infância não precisa de tantas provas assim para firmar seu papel de vital importância para a espécie humana, provavelmente como sendo o tempo de aprender. Quanto às provas empíricas daquilo que afirma cada autor, o próprio Chomsky se encarrega de desmistificá-las: "Não posso considerar que uma hipótese um pouco elaborada que eu possa propor hoje, ou que alguém possa propor, tenha probabilidade de ser verdadeira." (94, p.383). Vejo aí o resultado de uma ciência sem dogmas, sem profetas, que não foi feita no meio de uma revolução, nem para ser revolucionária.

Servi-me ainda da biologia para recolher argumentos em favor da infância. Ruffié poderia argumentar por nós, e o faz em bellíssimo trabalho sobre o sexo e a morte. Segundo aquele biólogo francês, os animais, quanto mais complexos, mais apresentam características de retardamento da morte, culminando, no homem, com a juventude mais prolongada entre os animais superiores. Vejamos o que ele tem a dizer: "Nos vertebrados superiores, homeotermos (endotermos), a morte é "retardada" (por outro lado, assistimos a um prolongamento da adolescência e da fase que precede a senescência), o que permite a transmissão eficaz das faculdades adquiridas. O jovem tem tempo de aprender junto aos adultos, por imitação e tirocínio, um certo número de comportamentos úteis à sua sobrevivência, não tendo que redescobri-los sozinho" (17, p.22). Mais adiante ele ainda afirma que "Essa tendência se afirma ao máximo no homem, que é o primeiro que vive mais tempo e que tem a fase de educabilidade (juventude e adolescência) mais prolongada" (17, p.22).

Portanto, não faltam argumentos nos textos de Psicologia, Antropologia ou Biologia, em favor da infância e da adolescência mas, assim como os bons manuais de educação, estão todos nas estantes, esquecidos e, se são lidos para trabalhos acadêmicos, não conseguem atravessar as portas das bibliotecas e Universidades. São bons para as academias, mas não para as escolas ou para os regimes políticos. Luria, Chomsky ou Ruffié não evitam a instalação dos totalitarismos; Wallon ou Piaget raramente um dia chegaram às escolas antes de Skinner. Eu, de minha parte, mesmo torcendo para que cheguem, queria mesmo é que

adotássemos, antes de todos, Fernando Pessoa, e que matriculássemos, na primeira sala, na primeira cadeira, seu Menino Jesus:

"Hoje vive na minha aldeia comigo..."  
(E eu acrescentaria, na minha escola)  
"...É uma criança bonita de riso e natural.  
Límpa o nariz ao braço direito,  
Chapinha nas poças de água,  
Colhe as flores e gosta delas e esquece-as  
Atira pedras aos burros  
Rouba a fruta dos pomares,  
E depois, cansado de dizer mal de Deus,  
O menino Jesus adormece nos meus braços  
E eu levo-o ao colo para casa." (15, p.144)

## 2 - Da Destruição da Infância

Seria pretencioso de minha parte querer justificar a necessidade da infância com tão poucos argumentos como os apresentados no capítulo anterior. No entanto, estivéssemos alertas para a importância da construção de uma sociedade realmente humana, seríamos menos exigentes quanto aos argumentos. Podemos negar as evidências apresentadas pela história evolutiva do homem, que nos fez seres tão diferenciados, tão imaturos por tanto tempo? E se a infância for realmente numa necessidade vital, que seria da humanidade quando a destruíssemos? Se é que já se pode falar de sociedade humana. "O Homem...", escreve Lorenz, "...é tão somente um elo efêmero na cadeia dos seres vivos; há razões para supormos que ele represente um estágio evolutivo no caminho para seres verdadeiramente humanos" (11, p.215).

A natureza tornou os seres mortais, criou o sexo e a morte. Criando o sexo, tornou os seres diferenciados de seus ancestrais e melhor preparados. Contudo, tais vantagens levam-nos à morte. O homem, graças ao sexo e à morte, libertou-se das amarras da espécie e abriu mão da guia segura dos instintos, trocando a natureza original própria dos animais, pela cultura, sua segunda natureza. Sirvo-me de Morin, que assim se expressou: "A existência da cultura, isto é, dum patrimônio coletivo de saberes (saber fazer normas, regras organizacionais, etc.), só tem sentido porque as gerações morrem e é constantemente preciso transmiti-la às novas gerações. Só tem sentido como reprodução, e este termo assume o seu sentido pleno em função da morte" (13, p.11). O homem, não podendo mais guiar-se pelos instintos, precisava aprender, com seus semelhantes, a cultura construída pelas civilizações, e, para tanto, recorreu ao artifício da infância. Truques da evolução? Talvez.

Estando convicto da necessidade da infância, mostro-me particularmente temeroso com o que

se faz, hoje, com as crianças, nossa sociedade tecnocrática. Bruno Bettelheim clamava aos homens, poucos meses antes de sua morte, por uma vida para nossos filhos(02). A sociedade tecnocrática busca mão-de-obra para suas linhas de montagem. É preciso produzir, sempre, cada vez mais, a qualquer custo, nem que seja a custos humanos altíssimos. Dá preferência a braços separados de cérebros, a cérebros mutilados de pernas, a peitos a que o coração foi arrancado. Aquilo que é melo transforma-se em fím. Para a tecnocracia, as pessoas nada sabem ao nascimento, e podem ser moldadas ao seu pleno interesse, que, raramente, coincide com o interesse dos indivíduos e de uma sociedade digna. Ao invés de seres autônomos, exemplares autônomos. E que melhor ambiente paraproduzir os autômatos da tecnocracia que as instituições, especialmente a escola? Que todos tenham, ao invés de serem.

Foram as graves preocupações com a crença no amoldamento dos espíritos pelos sistemas tecnocráticos e totalitários de toda ordem que levaram homens do quilate de Lorenz, Chomsky e Piaget, entre outros, a se erguerem contra o empirismo, às vezes representando-o por Skinner. Lorenz, por exemplo, denuncia a arrogância empirista na crítica que faz a Watson: "É notória a afirmação arrogante de J. B. Watson, de que ele poderia fazer de qualquer recém-nascido que lhe fosse entregue para educação, sob encomenda, um violinista virtuoso, ou um matemático, ou um gênio das finanças." (11, p.164). Crença que se estendeu a todo o sistema escola. As crianças chegam à escola como se nada soubessem, como se Matemática ou Português começassem a ser aprendidos no primeiro dia de aula. A extraordinária cultura de nossa civilização, que vem se acumulando em cada criança, desde seu nascimento, não conta nos currículos escolares. Os sistemas governamentais, governados pelas ideologias totalitárias, especialmente a tecnocracia, crê firmemente que todos os homens podem ser aquilo que elas programaram. Denúncias gravíssimas surgem nas falas de pensadores como Chomsky e Papert, às vezes, parece que em vão. Chomsky afirma que o empirismo, com sua teoria do espírito vazio, justifica todas as espécies de sistemas autoritários. Para ele, "Se o espírito humano for vazio, qualquer método para modelar os espíritos à vontade é legítimo, e isto encontra desenvolvimentos extremos, em Skinner, por exemplo; tudo acaba numa espécie de sistema fascista, saído da hipótese de que, apesar de tudo, o espírito humano está vazio (...) de tal modo que nós, os bons arquitetos, iremos construir de forma que o ambiente seja o adequado, e o mundo será feliz para sempre" (04, p.380). Mas há o outro lado da controvérsia. Para Seymour Papert, também a crença nativista,

de que os conhecimentos são todos, de alguma forma, geneticamente programados, conduz aos sistemas autoritários. A resposta disso, Papert escreveu que "Os intelectuais têm um interesse pessoal em acreditar na existência de um poder cerebral, superior e inato.. Se somos intelligentes, preferimos pensar que somos intelligentes por natureza... Também o elitismo e as atitudes autoritárias e fascistas que lhe estão associadas conduzem a defender o nativismo" (14, p.382). E eu acrescentaria que talvez os intelectuais também tenham interesse em acreditar na superioridade da mente sobre o corpo, justificando, mesmo inconscientemente, o poder do primeiro, que é o seu, sobre o do segundo. O empirismo e o nativismo, portanto, têm sido recursos largamente utilizados pelos totalitários de todos os tempos e de todos os matizes para modelar as massas e mostrar superioridade. Causa-nos espanto é a utilização, para isso, também da dialética, se é que se poderia afalar em dialética, ou materialismo dialético.

Haverá razões, ainda, para algum otimismo, diante de quadro tão grave? Uma sociedade que busca apenas formar quadros para produzir seus materiais, vê a criança como um empecilho. "Trata-se de uma enorme população que nada produz. Só quer brincar! Cria-se uma verdadeira cultura adulta que se incomoda com a atitude das crianças. Esperar de 18 a 20. anos para inserir um jovem no mercado produtivo é especialmente prejudicial ao lucro, ou ao Estado. Glória seria que todos os habitantes pudessem ser produtivos. Velhos, deficientes e crianças são estorvos. Não é à toa que todas as sociedades erigem seus Montes Noveyamas, para onde conduzem seus velhos à morte. Os deficientes são escondidos em guetos, para não assustar os "normais". As crianças são segregadas em apartamentos e favelas, e immobilizadas em bancos escolares e salas de aula especialmente construídos para evitar o movimento. Sim, porque os interesses de nossas sociedades produtivas há muito que descobriram que a solução do problema da produção (produzir o quê?) está na eliminação da infância. Com muita propriedade percebe-se que não se pode eliminar a infância sem restringir e disciplinar o movimento corporal. Não há como se exprimir no mundo que não seja pela motricidade: não há como se libertar que não seja pelo movimento. O nazi-fascismo sabia-o; produzia pessoas absolutamente dóceis ao governo totalitário. Jovens que tinham na ginástica hiper-corrigida, na extrema disciplina corporal um dos principais componentes de sua educação. Poucos foram tão competentes quanto os nazistas ao submeterem o corpo à mais rígida restrição motora de que se tem notícias. Mas, sempre há uma opção entre um sim e um não em todo o ser humano. Ninguém é totalmente irresponsável ou

apenas vítima. Betelheim o demonstrou, brilhantemente nas suas descrições sobre as rotinas do campo de concentração em que foi preso(01). Há, como John Dewey, quem não admite que isso possa ser chamado de educação. Para Dewey, por exemplo, "As espécies de trabalho a que os menores podem dedicar-se, principalmente nas cidades, são grandemente educativas" (05, p.249). Para os nazistas, nem tanto. Num certo sentido, e não é o meu, foram grande pedagogos, e é bom que não fechemos os olhos ao fato de que os procedimentos pedagógicos podem servir aos mais variados interesses.

### 3 - Da Importância do Jogo

Quando uma criança brinca, não se sabe ao certo se ela o faz apenas para imitar a sociedade adulta, mesmo quando o conteúdo de seus brinquedos são as atividades dos mais velhos, ou se essa justificativa nada tem a ver com uma verdadeira explicação do jogo infantil. Brincar de médico, de casinha ou de papai e mamãe não significa, necessariamente, talvez, estar se preparando para exercer tais funções quando adulta. Não se pode dar provas disso, apesar de, numa nova perspectiva científica, ser também difícil dar provas do contrário.

Pesquisando as atividades infantis na cidade de São Paulo, Florestan Fernandes observou as crianças brincando e tem opinião diversa da de muitos autores conhecidos. Por um lado, Florestan reconheceu a importância do grupo infantil e seus brinquedos na iniciação da criança à sociedade adulta. Na sua compreensão, "Reconhece-se, logo, que os grupos infantis se apresentam como verdadeiros grupos de iniciação, introduzindo os imaturos no sistema de valores da sociedade, isto é, iniciando-se na vida social" (06, p.187). De outra parte, no entanto, aquele autor distinguiu os folguedos da criança da simples imitação de prática adulta. Enquanto que vários autores "...consideram os folguedos como aspectos da imitação do adulto, por parte da criança..." (06, p.175), Florestan entende que "...a criança não está copiando quem quer que seja em seus folguedos, porque esses folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo e já estão suficientemente despersonalizados, pela duração no tempo e pelas transmissões sucessivas de grupos, para não lembrar nenhuma pessoa designável a dedo, A, B ou C. Nos folguedos "papai e mamãe", por exemplo, a criança não imita o pai ou a mãe, mas executa as funções que lhes são atribuídas por sua posição e pelos seus papéis sociais, segundo a padronização da cultura ambiente" (96, p.175), ou seja, há uma certa autonomia em relação ao ambiente

imediatamente à volta da criança durante seus brinquedos. Os conteúdos de cada brinquedo, mesmo os que se referem aos atos dos adultos familiares à criança, não herdados mais da própria tradição do grupo infantil que dos mais velhos. Não é necessariamente para ser pai ou mãe mais tarde que a criança brinca de papai e mamãe ou de casinha, mas porque a casa, o pai, a mãe, fazem de seu mundo infantil, e não só do mundo dos adultos. Mas, numa sociedade em que o referencial é sempre o adulto, essa autonomia da criança não é reconhecida, e o que a criança faz pode parecer simples cópia dos modelos adultos. Por isso nota-se, nas famílias e nas escolas, uma invulgar preocupação em preparar as crianças para as atividades dos mais velhos. A integração da criança no mundo dos adultos, entretanto, faz-se muito mais porque tanto os mais velhos como os mais novos fazem parte de um mesmo sistema, constituindo peças igualmente importantes para seu funcionamento. A vida infantil não pode, portanto, ser reduzida à preparação para a vida adulta. Pode-se supor, com um mínimo de esforço, que o jovem tem que chegar à idade adulta, preparado para assumi-la, porém é discutível o que é estar preparado para isso. No meu entender, estar preparado para exercer tal papel é ter vivido intensamente cada período de vida anterior, desde o nascimento. Estar preparado para a vida em sociedade adulta é ter sido livre para ser criança e adolescente, e não, ao contrário, ter sido transformado em protótipo de gente grande. É reconhecer, como Florestan Fernandes, que "o grupo infantil é, pois, uma sociedade em crisálida e sua função equivale à dos demais grupos (paroquial, familiar, vicinal, etc.), sendo igualmente importante na socialização do indivíduo - isto é, dos imaturos" (06, p.179). De tão belas palavras, poderíamos adiantar alguma discussão mais específica sobre o esporte. Não seria o brinquedo infantil o próprio esporte em crisálida, e submeter precocemente a criança às regras do esporte adulto não seria contribuir para matar a própria infância? Quando a criança de sete, oito anos, mais ou menos, joga futebol, mais que estar imitando o esporte adulto, pode estar transformando o que é esporte para nós em seu brinquedo. Mas essa é uma discussão que pretendo estender mais adiante. Por enquanto, prefiro sugerir que confiemos na infância e no seu poder de preparar o indivíduo para o futuro. É na infância que o homem pode viver, no faz-de-conta, aquilo que ao adulto não é permitido, fonte permanente de tensões. A criança pode, no faz-de-conta, odiar e até matar pai e mãe, por mais que isso, sendo observado, escandalize os mais velhos. Mas, como é saudável poder ter matado pai, mãe e todos os que foram odiados, morte permitida no brinquedo infantil. É no faz-de-conta que, brincando de médico, de papai e mamãe, a criança se inicia nos

rituais da sexualidade, que ela descobre a sensualidade crescente, que percebe as diferenças entre os meninos e as meninas. Onde mais, senão no brinquedo, podem-se aliviar pressões insuportáveis no cotidiano de repressões, podem-se resolver problemas imediatamente insolúveis, pode-se suportar a dor das frustrações?

Que os adultos não se preocupem: as crianças, inevitavelmente serão adultas um dia, mas talvez não exatamente como eles, que é o que os mais velhos temem. Crianças livres talvez não venham a ser como os adultos prisioneiros; crianças que brincam com o sexo, talvez não sejam mais tarde os doentes sexuais que em maioria somos; crianças que podem correr atrás de bolas, saltar, tocar-se, talvez não esqueçam nunca que são corpos vivos, ativos, ao contrário de boa parte dos adultos, os quais, mesmo atingindo níveis elevados de intelectualização, entram em desacordo íntimo com o corpo, negam-no, falam de um corpo exterior a eles.

Mas, o que é, afinal, o jogo ou a brincadeira infantil? Procurar definí-los constitui tarefa frustrante, impossível em texto curto e modesto como este, duvidosa mesmo nos textos mais extensos. Recorrer aos autores afamados não nos ajuda muito também. Estudá-los significa expor suas divergências, talvez até a forma mais útil de torná-los úteis à justificação da importância do jogo. Huizinga, por exemplo, autor do clássico *Homo Ludens*, lembra oportunamente que "O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica" (08, p.3). Mais adiante, porém, Huizinga afirma que a civilização humana nada acrescentou de essencial à idéia geral de jogo. Os homens e os animais brincam igualmente. Vejam o que escreve sobre isso, contrariamente, Leontiev: "Nós já encontramos atividades lúdicas em certos animais superiores, mas o brinquedo infantil, mesmo em uma idade precoce, não se parece com o dos animais." (09, p.119). Para aquele psicólogo, a brincadeira da criança não é institutiva como a dos animais. Leontiev, como Vygotski, acreditava que a criança joga para satisfazer necessidades não imediatamente realizáveis, como aquelas que ela vê no cotidiano dos adultos. Vygotsky, como Piaget, discorda dos autores que definem o jogo pelo prazer. Assim como podem ser observadas inúmeras atividades que não são jogo e dão prazer às crianças, há outras, como os jogos esportivos, que "...são, com muita frequência, acompanhadas de desprazer, quando o resultado é desfavorável à criança" (19, p.105). Vygotsky achava que as teorias, de modo geral, ignoravam que o brinquedo preenche necessidades da criança, o que, para

ele, nada mais era "...do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar" (19, p.105). O que são necessidades da criança? Apenas encher a barriga ou desenvolver o intelecto? O grande pensador russo denunciava o entendimento que a sociedade adulta tinha sobre a criança, caracterizando-a como um teórico que se desenvolve de um período de inteligência a outro. E o brinquedo, o carinho, as relações com as pessoas, o sexo? De sua parte, Piaget não saía em defesa da criança tão declaradamente como seu colega russo, mas juntou argumentos científicos suficientes para que o façamos. Segundo Piaget, o jogo é apenas um dos aspectos de toda a atividade humana. A criança, como o adulto, busca assimilar o mundo real às suas estruturas, ao seu eu. E, nesse esforço de estar no mundo, de compreender o mundo, "...o prazer lúdico seria assim a expressão afetiva dessa assimilação" (16, p.191). Mas, se para Piaget o jogo não pode ser definido pelo prazer apenas, ou por oposição ao trabalho, constitui a repetição de acontecimentos vividos (não só isso), às vezes penosos, mas não "...para conservá-los na qualidade de dolorosos, mas sim para torná-los suportáveis e mesmo quase agradáveis..." (16, p.191). Porém, entre o pesquisador suíço e Vygotsky existem inúmeras divergências quanto ao entendimento do que seja o jogo na criança. Piaget enxergava o jogo sendo vivido pela criança muito antes do que descreve Vygotsky. A criança, na visão do primeiro, pouco depois de recém-nascida já jogaria pelo prazer funcional de exercer seus movimentos, ao contrário de só se caracterizar pelo jogo simbólico. De acordo com Vygotsky, somente quando a criança experimenta desejos não realizáveis, típicos do mundo ilusório da idade pré-escolar, é que se dedica ao brinquedo. "Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária" (19, p.107). Um de nossos autores só admite o jogo em situações imaginárias. O outro o descreve em situações em que a imaginação não foi ainda adquirida pela criança.

Para Lorenz, enfim, o homem não pode deixar de brincar, e é muito interessante sua observação de que o "...objeto produzido pelo *Homo faber* adquire então, pela potência criativa do *Homo ludens*, uma curiosa vida própria." (11, p.65).

Depreende-se do que foi comentado acima que a ajuda de nossos autores para a compreensão do jogo não é muito grande, mas, por outro lado, tornam-se nossos aliados na defesa da importância do jogo e da infância. A mim parece que é fundamental chamar a atenção para o fato de que o jogo garante um espaço de liberdade em que as pessoas podem repetir o aprendido para não desaprendê-lo e, exercitando esse seu poder, permitem-se criar. O jogo, mesmo às vezes doloroso

e sério, é um espaço de criação e liberdade. Dewey tinha olhos muito abertos a essas características do jogo, e foi por isso que recomendou que os professores levassem os brinquedos de rua para a escola, não "...para usá-los meramente como distrações agradáveis" (05, p.247), mas para constar dos currículos como recursos de educação. Ora, se se pode aprender de forma gostosa, da forma agradável proporcionada pelo brinquedo, por que recusar isso na escola? Se se pode aprender rindo, correndo, pulando, por que aprender paralisado por uma sala e uma cadeira por horas a fio? Mas, o que temos feito? De um lado impedimos o acesso das brincadeiras na escola, recusando a cultura infantil, negando o conhecimento que a criança adquire fora da escola. De outro, levamos a rotina maçante das coisas "sérias" para a aprendizagem desportiva, onde quer que ela se realiza, como se não fosse possível fazer esporte sendo criança, como se não pudesse existir um esporte infantil. De ambos os lados, perde a criança e, consequentemente, perdemos todos nós.

#### 4 - da Pedagogia do Esporte

Não é minha intenção passar a idéia de desacordo irreconciliável entre os adultos e os jovens. Não há como negar tal desacordo, mas não se pode afirmar que é irreconciliável. Há, entre nós, um expressivo dito popular que ilustra bem esta questão: "Ah! Se os velhos pudessem! Ah! Se os jovens soubessem!" Não será esse desacordo mencionado um dos sintomas do embate entre dois poderes? Na escola, por exemplo, o poder dos velhos se manifesta forte e impede o poder dos jovens. As crianças são destituídas de seus poderes motores. A cabeça (no sentido do intelecto), é separada do corpo, o qual, por sua vez, não é matriculado na escola. A educação se dirige ao intelecto e o jovem tem que se submeter à imobilidade do velho. Custa-me acreditar que uma criança possa suportar quatro horas diárias de imobilidade num banco escolar. Extrema violência, que se põe de acordo com a conduta do velho. Um imenso conjunto de regras disciplinares se encarrega de corrigir desvios ou sinais de rebeldia do jovem. Façamos, pois, o contrário: terminada a aula, que o velho saia com a criança para fora da sala, onde a cabeça novamente se acoia ao corpo, e o acompanhe em todas as suas atividades pelo resto do dia. Submetido ao poder do jovem, o velho seguramente não resistiria.

Pode-se buscar em argumentos desse tipo a resistência da escola à cultura infantil, que é uma cultura de brinquedo, e brinquedo infantil implica movimento corporal. Reconhecer essa cultura é levar em consideração a criança real, não transformada em aluno na escola ou em atleta no clube.

Educar a criança real é educar uma criança que brinca, que se mexe, que colide muitas vezes com o poder do velho. Não estou propondo nenhuma guerra entre jovens e velhos, mas um acordo que está dependendo mais do entendimento do adulto do que do da criança. Há, entretanto, uma solução à vista: o respeito pelo direito de ser criança. Não consigo deixar de pensar que o ensino da Matemática, da Geografia e de todo o resto estão fadados ao fracasso, sempre, quando se tratar de crianças, enquanto não reconhecerem que estão lidando com a pessoa errada, isto é, com o modelo que idealizaram e não com o sujeito real.

Eu, até agora, pouco falei especificamente do esporte. Foi proposital. Não se pode falar de esporte como de um caso à parte da vida. Pelo contrário, é uma de suas manifestações, e das maiores. Não se pode negá-lo nos dias atuais, tanto quanto não se pode querer compreendê-lo à margem dos sistemas que envolvem o homem e a natureza. Como fechar os olhos a fenômeno que envolve, por vezes, em torno de um único espetáculo, milhões de pessoas? Pois, não se acotovelam nos estádios e se concentram à frente dos aparelhos de televisão centenas de milhões de pessoas para assistir a um jogo de futebol? As equipes podem ser formadas de jogadores que falam idiomas diferentes, os espectadores e telespectadores serem de línguas as mais diversas, mas todos se entendem perfeitamente quanto ao acontecimento. Que linguagem falam aqueles corpos correndo atrás de uma bola, que todo o mundo entende? Esse mistério, que, a meu ver é uma das marcas distintivas do esporte em relação ao jogo e ao brinquedo, é a marca de um fenômeno cultural considerável, que tem o poder de envolver multidões de povos diversos, falando-lhes numa língua comum, portanto, envolvendo-os numa cultura comum. Encerra, seguramente, um imenso jogo de complexidades, sintetizando séculos ou milênios de cultura. Fala menos ao intelecto e mais ao corpo sensível, ao coração. Conta-nos a história de nossa cultura, mas não podemos recontar com nossas palavras; podemos, sobretudo, senti-la. Traz para junto de nós o que já aconteceu e o que acontece, como os anseios competitivos dos povos modernos, a competição exacerbada e patológica, que o esporte faz reproduzir e reforçar, ou, se fôssemos competentes para torná-lo pedagógico, para fazer retornar às pessoas anseios mais sadios. O Esporte não é bom, nem é mau. É uma dramatização de nossa própria história, que contempla todos os lados da moeda. O esporte é extremamente complexo porque é a expressão lúdica mais complexa entre todas as formas de jogo do homem. E o esporte é complexo porque profundamente vinculado ao homem e à sua cultura - é possível que sejamos, os homens, a organização mais com-

plexa na escala universal. Pode-se observar o jogo nos animais superiores, como nos mostrou Huizinga (08), mas, ao contrário do que ele afirma, o homem acrescenta algo de essencial ao jogo quando faz esporte. Os outros animais não fazem esporte. O esporte seria, talvez, o jogo superior e mais complexo do animal civilizado. Manuel Sérgio já o disse inúmeras vezes, de diversas formas: há animais que saltam ou correm mais que o homem, mas, nem por isso fazem esporte. Portanto, querer que os homens façam esporte à maneira dos outros animais, como se pretende no esporte moderno, é querer formar "bestas esplêndidas" (18). O saudoso mestre espanhol, José Maria Cajigal sempre nos lembrava que "O esporte é, no fundo, pura e simplesmente, uma festa social" (03, p.29). E que o esporte tornava-se instituição. Observava, com muita propriedade, que sua compreensão não se faria apenas pela ótica da sociologia ou da psicologia, tal o mistério que encerra, possivelmente porque não se pode compreendê-lo pelo tratamento simplista e reducionista típico da ciência tradicional.

Se, como afirmamos pouco antes, o brinquedo da criança é o esporte em crisálida, o esporte é o brinquedo de gente grande. Entre um e outro, a diferença que os separa é apenas de complexidade. Vários animais brincam, mas nunca chegarão a fazer esporte. Pode-se observar com frequência dois gatinhos brincando de lutar, mas não se poderá observar oito gatos alinhados na pista de corrida aguardando o sinal de partida. As crianças pequenas brincam de forma semelhante aos animais, só que um dia chegarão a fazer esporte. As práticas desportivas são uma construção da humanidade para se humanizar, como é uma construção de cada espécie para se individualizar, no sentido de consciência de si próprio: "...é somente com a consciência de si próprio que surge a formação de si próprio, que contradiz então a hierarquia da espécie e a sua "unicidade". (13, p.56).

Escandaliza-nos, hoje, o que assistimos, por vezes, na competição desportiva. Dá-nos a impressão de que só a competição, e mais, a vitória, interessa no esporte. Muitos de nós rejeitamos a idéia de que as crianças sejam afetadas por tais práticas, contrariamente a outros que procuram iniciar precocemente a criança na competição esportiva. Para os primeiros, o esporte institucionalizado tornou-se uma patologia; os segundos são a própria patologia. Seria esse um mal que acomete exclusivamente o esporte? Vejamos: se o esporte reproduz os valores de uma sociedade, hoje exageradamente competitiva, não vejo como poderia ser de outra maneira. Sem dúvida, assistimos atualmente a um esporte patológico, porém reflexo de uma sociedade patológica. Não foi o esporte que inventou a competição apenas a ritualizou. A competição, necessária à sobrevivência de nossa espécie, ergueu-se acima de tudo o mais entre os

homens, virou condição desequilibrada de vida, virou a patologia do jogo. No entanto, se o esporte ganhou tais feições, nem por isso temos que temê-lo, nem por isso temos que varrê-lo de nossa pedagogia. Se uma criança cai de uma árvore, não se irá cortá-la por isso. Se se pensar dessa forma, teremos que eliminar tudo aquilo que ameaça a criança, cortando as árvores, fechando as ruas, prendendo os pais, lacrando as escolas e assim por diante. O esporte é vida; por que não vivê-lo a criança, praticando-o na sua forma de criança?

Tivemos uma longa história de transformações dos rituais humanos para se chegar ao esporte. A mesma história, parece, que observamos em cada indivíduo, como se fosse necessário reinventar, a cada vida, a invenção da humanidade. O homem lança, no campo de atletismo, o dardo que lançavam seus ancestrais para sobreviver. Como se fosse preciso não esquecer como se lança o dardo; nossos braços continuam sendo lançadores. Também a criança, a cada movimento aprendido, lança-se em repetições sucessivas do mesmo gesto, que se transforma em brinquedo.

Parece, contudo, que a sociedade adulta costuma ignorar a história cultural do homem e a história cultural, particularmente, da criança. Os adultos desconhecem a história da crisálida transformando-se em borboletas quando iniciam a criança no esporte. Ignoram que ele é o próprio jogo infantil transformado. Não respeitam a evidência de que, se a criança faz dos objetos dos adultos seus brinquedos, também o faria com o esporte. As crianças são obrigadas a praticá-lo como se não tivesse sido, na sua origem, o brinquedo e a fantasia. Regras impostas e disciplinas rígidas, organizações e táticas rompem bruscamente com o faz-de-conta do jogo infantil. Ao invés da gritaria, dos risos, da "desordem", a "ordem", a disciplina, o silêncio.

A tal ponto tememos os sintomas patológicos do esporte moderno, que muitos pedagogos, preocupados com suas mazelas, tentam livrar as crianças de suas garras. Mas não foram os educadores que inventaram a competição e nem são quem têm o poder de desinventá-la. Mas, quem tem medo do esporte? A pedagogia? Bastaria dar a ele um tratamento adequado, que seus perigos poderiam ser neutralizados. Numa competição, perdedor é aquele que chegou atrás dos adversários, do relógio ou do placar, mas é também aquele que coperou para que houvesse um vencedor. No esporte moderno, esse que a televisão nos mostra, o vencedor é aquele que ignora os que chegam nas posições de trás. Esse é o vencedor do esporte doente, como é doente todo organismo que se deixa dominar por uma única função. Assim é no esporte, como nas demais instâncias dos siste-

mas sociais. Entretanto, nesse esporte doente que vimos descrevendo, numa disputa entre oito competidores, sete deles abandonando a pista, não haverá vencedor, nem ganhador, nem competição. Por esse ângulo, competição é também cooperação, e esse lado, que os meios de comunicação não destacam, a pedagogia pode destacar, desde que tenha competência para tanto.

O grande desafio do professor, quer esteja no campo desportivo ou na escola, quer ensine matemática ou basquetebol, é conseguir ensinar a todos, o feito, o bonito, o forte, o fraco, altos e baixos, pobres e ricos. E mais, não basta ensinar a todos; é preciso saber ensinar bem a todos. A criança que aprende futebol, tem o direito de aprender bem as técnicas desse esporte, de modo que possa praticá-lo com outros, com liberdade e prazer. E isso ainda não basta: além de ensinar a todos e bem, é preciso que o professor de esportes saiba ensinar, ensinando esporte, mais que o esporte. O Esporte faz parte da vida e não o contrário, como, às vezes, querem provar alguns de nossos técnicos. A criança que pratica esporte tem que aprender com ele, valores humanos fundamentais à sua existência, tornando-se mais hábil, mais inteligente, mais afetiva, mais sociável.

Respeitando-se os princípios aqui descritos, eu não teria dúvidas quanto a recomendar o ensino do esporte para crianças, inclusive nas escolas. Além de ser um patrimônio cultural riquíssimo ao qual as crianças têm direito, como qualquer cidadão, o esporte pode tornar-se recurso pedagógico dos mais apropriados. Atividade lúdica, trabalho, prazer e aprendizagem podem perfeitamente andar juntos. É mais gostoso aprender brincando, mesmo praticando esportes, que com o traseiro preso a um banco escolar. É mais fácil viver os conflitos da aprendizagem na atividade lúdica que nas rotinas assépticas da escola. E não vejo outra forma de obter êxito na aprendizagem que não seja pela superação de conflitos, os quais a escola evita com seus programas de soluções antecipadas. Sempre é bom lembrar que professor é administrador de conflitos, mas que, freqüentemente torna-se um conservador e quer que o tempo pare no seu tempo.

São vários os caminhos do conhecimento, entre eles o do esporte, acredito. Todos esses caminhos conduzem a inteligências que buscam compreender a vida. E o universo fica muito pobre quando se reduz à busca desenfreada de limites tão estreitos como apenas fazer esporte pelo esporte.

O esporte não deveria representar a morte do brinquedo. Pelo contrário, deve incorporá-lo e ser eternamente o espaço da festa, da alegria, das construções mais ricas do ser humano. A criança deveria aprender a praticar esporte brincando. As regras, tradicionalmente impostas, seriam propostas: o jogo da queimada viraria handebol, o pega-

pega se transformaria em Atletismo, Basquetebol; as "peladas" seriam, mais tarde, o futebol, a Amarelinha e o pular corda virariam os esportes de saltos, e assim por diante.

O jogo tem que continuar vivendo no esporte; a criança precisa viver no adulto, como o Menino Jesus de Fernando Pessoa:

"Ele dorme dentro da minha alma  
E às vezes acorda de noite  
E brinca com os meus sonhos.  
Vira uns de pernas para o ar,  
Põe uns em cima dos outros  
E bate as palmas sozinho  
Sorrindo para o meu sono" ( , p.146).

### Referências bibliográficas

- 01 - Bettelheim, B. *O coração informado*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985.
- 02 - Bettelheim, B. *Uma vida para seu filho*. Campos, Rio de Janeiro, 1989.
- 03 - Cajigal, J. N. *Oh Deport!* (Anatomia de um gigante), Miñon, Valadolid, Espanha, 1981.
- 04 - Chomsky, N. et alii. *Teorias de linguagem, teorias da aprendizagem*. Edições 70, Lisboa, s.d.
- 05 - Dewey, J. *Democracia e educação*. Cia Editora Nacional, S. Paulo, 1936.
- 06 - Fernandes, F. *Folclore e Mudança social na cidade de S. Paulo*, Vozes, Petrópolis, 1979.
- 07 - Gehlen, A. *El hombre*. Sigueme, Salamanca, Espanha, 1980.
- 08 - Huizinga, J. *Homo ludens*. Perspectiva e EDUSP, S. Paulo, 1971.
- 09 - Leontiev, A.M. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, Icone, S. Paulo, 1968.
- 10 - Leontiev, A. M. et alii. *Psicologia e Pedagogia*. Estampa, Lisboa, 1977.
- 11 - Lorenz, R. *A demolição do homem*, Brasiliense, S. Paulo, 1986.
- 12 - Luria, A. R. *Psicologia e pedagogia*. Estampa, Lisboa, 1977.
- 13 - Morin, E. *O homem e a morte*. Europa-América, Lisboa, s.d.
- 14 - Pappert, S. *Teorias de linguagem, teorias da aprendizagem*, Edições 70, Lisboa, s.d.
- 15 - Pessoa, F. *Obra poética*. Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1983.
- 16 - Piaget, J. *A formação do símbolo na criança*. Zahar, P. Janeiro, 1978.
- 17 - Ruffié, J. *O sexo e a morte*. Nova Fronteira, R. Janeiro, 1988.
- 18 - Sérgio, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Compendium, Lisboa, 1977.
- 19 - Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo, 1984.