

Subjetividade controlada: implicações para o brincar e se-movimentar da criança

Felipe Barroso de Castro
Universidade Federal de Santa Maria
felipecastro99@yahoo.com.br

Laís Cavalheiro Rigo
Universidade Federal de Santa Maria
lais.baixinha@hotmail.com

Eduarda Virginia Burckardt
Universidade Federal de Santa Maria
eduarda_lang@hotmail.com

Resumo

Nesse estudo, abordamos o tema do controle da subjetividade da criança e as implicações que esse controle traz para o mundo de movimentos da criança, em especial sobre o seu “brincar e se-movimentar”. Chamamos a atenção para uma visão “adultocêntrica” da infância, a qual, muitas vezes, desconsidera os verdadeiros interesses dos pequenos, privilegiando uma preparação para a vida futura. Consideramos que a valorização do brincar livre e espontâneo pode nos auxiliar a entender melhor a própria criança. Aos adultos (pais e professores) cabe o papel de configurar espaços de abertura para esses momentos. Não se trata de estabelecer formas e brincadeiras pré-moldadas, nem de dirigir todos os acontecimentos, mas de possibilitar à criança conhecer pelo seu brincar.

Palavras-chave: controle da subjetividade; criança; brincar.

Introdução

A vida da criança, na atualidade, tem recebido uma “superatenção” dos adultos nos seus mais variados aspectos. Temas como desenvolvimento psíquico, desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo, entre outros desenvolvimentos; denunciam uma preocupação demasiada com a criança e a possibilidade de um futuro promissor. Essas considerações estão presentes no pensamento de Honoré (2009) ao afirmar que a criança vive, continuamente, “sob pressão”.

Trata-se de uma visão “adultocêntrica” de toda a infância, o que inclui a criação de expectativas sobre a criança (Honoré, 2009). Os ambientes sociais em que ela está inserida, como por exemplo a escola, apresentam poucas possibilidades de abertura para atividades mais livres e espontâneas. Isso se deve, em grande medida, a uma lógica educacional (não só da educação escolar, mas de uma formação cultural mais ampla) caracterizada pela instrumentalização e pela funcionalidade do que se aprende e de como se aprende.

As finalidades que a educação escolar apresenta nas séries iniciais, ou seja, na busca por aquilo que se acredita ser o melhor para a criança e para sua formação futura, pode dificultar as possibilidades de uma apreensão sensível que transcenda a polaridade do aprender certo ou errado. Todo esse “cuidado” com a criança perpassa uma formação que nem sempre aparece explícita a nossa interpretação: uma formação controladora da subjetividade.

Isso não parece estranho em uma sociedade que busca homogeneizar subjetividades. E esse processo começa com a educação da criança. Não significa dizer, no entanto, que a escola é a única instituição que influencia essa formação e esse controle. Ela é uma importante instituição, assim como são as instituições religiosas, a mídia, entre outros. Como afirma Colling (2014: 625), uma noção de subjetividade tomada a partir de uma perspectiva histórica e sociológica “diz menos à identidade e mais a singularidade, dialógica, descentrada e inscrita na superfície do corpo. Em suas concepções,

atualmente uma criança tem como vetor de subjetivação tanto a família como a televisão”.

Ao longo do texto¹, abordamos o tema do controle da subjetividade da criança e as implicações que essa formação controlada traz para o mundo de movimentos da criança, em especial sobre o seu “brincar e se-movimentar”². A compreensão da criança que brinca a partir do se-movimentar é de fundamental importância quando estamos interessados, justamente, nesse ser humano que se movimenta, ou seja, na criança.

Não se trata de estipular formas de brincar ou brincadeiras pré-estabelecidas, próprias de um “brincar didático” (Kunz; Costa, 2015), mas de proporcionar espaços de abertura para a criança brincar. É pelo se-movimentar que ela estabelece relações consigo mesma, com os outros e com o mundo e, por isso, constitui continuamente uma compreensão do mundo pela ação (Kunz, 2012b).

O controle da subjetividade da criança: do espaço escolar para a vida e para o brincar e se-movimentar

Segundo Colling (2014), geralmente quando ouvimos falar de subjetividade percebemos noções que a compreendem como aquilo que pertence unicamente ao sujeito, ou melhor, que é exclusivamente produzida pelo sujeito e por suas próprias vontades. Assim, a subjetividade aparece como aquilo que é pessoal, individual, particular e que manifesta ideias ou preferências individuais.

Essa noção reducionista de subjetividade e supervalorizadora de um “eu isolado” foi criticada por estudiosos como Guatari e Foucault que agregaram

¹Esse trabalho é fruto de discussões e estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Brincar e Se-Movimentar (GEPBrins)/Universidade Federal de Santa Maria/Brasil, coordenado pelo Professor Doutor Elenor Kunz. Trata-se também de um “recorte” de um estudo mais amplo em formato de artigo científico que se encontra em processo de avaliação na Revista Motrivivência (Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil).

² A expressão “brincar e se-movimentar” nos remete a pensar na “Teoria do Se-Movimentar Humano” cunhada e pensada para a realidade brasileira por Kunz (2006, 2012b) ao se basear nos estudos de alguns autores holandeses e alemães da área, como os professores C. Gordijn, F. Buytendijk, J. Tamboer e A. Trebels. Estes consideram o movimento em sua interpretação dialógica, como expressão da relação que estabelecemos com os outros e com o mundo através do nosso corpo pelo se-movimentar.

para a discussão o estudo de um “eu construído”. Na perspectiva desses estudiosos, Colling (2014) destaca que precisamos compreender que a subjetividade é, inevitavelmente, socialmente construída, já que sofre efeito da cultura sobre a formação dos sujeitos.

Essa construção surge, na visão de Kunz (2006), da inevitável relação que mantemos com nosso contexto social concreto, situando-se, assim, entre o “ser social” e o “ser individual”. Quando percebemos que estamos inclusos e somos influenciados por uma complexidade de mecanismos hegemônicos (mídia, instituições religiosas, educação escolar, etc.), notamos que estes contribuem para a formação dessa subjetividade, tornando-a, muitas vezes, submissa e objetificada (Kunz, 2006).

Isso porque, na visão de Colling (2014), essas mesmas instituições buscam neutralizar a diferença e a heterogeneidade, ao passo que zelam pela uniformidade e a homogeneidade. Essas características gerais denunciam o que se espera encontrar em pessoas adultas que possam ser consideradas sérias e maduras. E essa busca começa pelo controle da criança na educação escolar. Nas palavras de Kunz (2006: 110):

Tudo deve, de certa forma, ser controlado nas pessoas adultas e sérias, em especial aquilo que toca os sentidos, que desperta a sensibilidade, o que fascina, ou que repulsa, o que assusta, ou o que causa arrepios, etc. Tudo isso é totalmente desconsiderado na formação de subjetividades, por meio da educação escolar. Assim como a descontextualização, o desconhecimento da ideia de história, a ênfase no individualismo e na competitividade, a ausência de emoção, o autoritarismo, a desmoralização do ego e a supressão de contradições das instâncias formadoras de subjetividade, culminam para uma formação estereotipada de ser humano.

Importante destacar que essa formação e esse controle, como acreditamos já ter explicitado, não mais se limita as instituições formais ou tradicionais dentro de suas estruturas físicas (escola e igreja, por exemplo). O que queremos dizer é que há uma expansão para outros espaços, outras estruturas, mas que também traduzem interesses e ideologias de dominação. É o caso de uma série de mecanismos como as redes sociais virtuais, a mídia televisiva e impressa, entre outros exemplos.

Nessa perspectiva, como destaca Colling (2014: 626), há então uma nova produção de subjetividade emergente, sendo que “segundo Michel Foucault, é

possível questionar as formas de ser que têm sido inventadas para nós, inventando novas possibilidades de vida e novas subjetividades”. Questionar essas formas implica considerar que elas podem ser alteradas ou transformadas. Significa, ainda, analisar o funcionamento e a influência desses mecanismos hegemônicos para entender a maneira como essa formação e esse controle da subjetividade acontecem.

Conforme diagnosticou Landau (2006), o controle da subjetividade também perpassa o mundo de movimentos da criança, assim como podemos inferir sobre o brincar. Uma breve análise sobre o contexto espacial no qual as crianças estão inseridas pode nos ajudar a entender melhor esse controle. Baseando-se em estudiosos como Baacke e Zeiher, Landau (2006) caracteriza os espaços de vida da criança como “centros” habitados por ela que, ao longo do tempo no contexto urbano, foram deixando de estabelecer relações de proximidade entre si.

O primeiro centro seria o “centro ecológico”, ou seja, o espaço da casa, da moradia da criança, na qual ela convive com as pessoas de referência (pais, irmãos e outros familiares). Em seguida, há o “centro ecológico de proximidade”, entendido como o espaço ao redor do centro ecológico, como a vizinhança da rua, do bairro, etc. Os espaços denominados como “recortes ecológicos” já compreendem os primeiros lugares formais que começam a moldar o brincar e a subjetividade da criança, quais sejam os jardins de infância, praças esportivas e escolas. Por fim, os espaços da “periferia ecológica” seriam aqueles procurados esporadicamente pelos pais, mas que não são comuns a todas as crianças, o que não significa que possam ser desconsiderados. É o caso das colônias de férias, excursões, etc.

O interessante para a compreensão desses espaços é que eles, atualmente, constituem a “formação de ilhas”. Isso porque, “em lugar de uma aproximação sem limites com os espaços ao seu redor, a criança experimenta um mundo de múltiplas e diferentes localizações” (Landau, 2006: 150), baseado em experiências em forma de unidades fragmentadas e separadas umas das outras.

A escola apresenta-se como uma das instituições mais significativas que contribuem para a formação e controle da subjetividade, já que preenche um tempo considerável na vida da criança. Atentamos para a importância dessa presença, já que podemos considerar a escola, segundo Kunz (2006), como um espaço que se situa entre a criança e a realidade de forma artificial, incentivando a aceitação e a preservação de sentidos em vez da construção e constituição de sentidos.

Ela aparece como um espaço de formação de hábitos, muitas vezes ligados a processos de automatismos. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, o ensino do esporte normativo, de destrezas motoras e o culto a técnica dos movimentos expressa, em partes, esse interesse da educação escolar. Como descreve Kunz (2006), fantasias e desejos devem dar lugar à retenção de informações; diferenças e singularidades são abolidas pela estratégia técnico-instrumental. Assim, a educação escolar vai retirando, gradualmente, significados individuais nas realizações humanas que as crianças estabelecem. Nas aulas de Educação Física não é diferente. O ensino de destrezas técnicas no esporte normativo, como já citamos, é o exemplo mais comum que elucida a preocupação com formas de se movimentar. Isso porque ensinar as formas de movimento parece ser mais importante do que refletir sobre as intenções do movimento (Kunz, 2006).

Nessa perspectiva, conforme destacam Castro e Kunz (2015: 117), o que, principalmente, os professores ensinam está pautado em uma lógica de aprendizagem fechada, “pois em relação ao movimento se enfatiza muito mais a sua reprodução já previamente conhecida e dominada do que o estímulo a criação de novos movimentos ou de novas formas de se movimentar”. Isso significa que a criança é incentivada a copiar movimentos que chegam a ela prontos, sem qualquer questionamento.

O controle da subjetividade pela educação escolar acaba também limitando o mundo de experiências da criança, em especial na visão de Landau (2006), aquelas consideradas elementares em meio a natureza, como cavar na areia, brincar na água, balançar-se em galhos de árvore, etc. E essa privação se dá

pelo receio que os adultos têm frente a experiências imprevisíveis, ou seja, que podem levar a criança a se sujar ou se machucar quando brinca.

Essa privação, quando presente no mundo de movimentos da criança, pode incentiva-la a conformar-se com as “realidades fictícias através desses mundos que substituem o mundo mais natural, como o que ocorre com a ajuda da mídia (televisão, computador, videogame)” (Landau, 2006: 152). O uso desenfreado dessas mídias, ao passo que alarga os sentidos da criança ao simular realidades, também contribui para afastá-las das experiências corporais sensíveis, ou seja, prejudicam o seu chamado “vínculo sensível-ativo” com aquilo que pode ser experimentado (Maraun, 2006).

A privação dessas experiências no espaço escolar é ainda mais evidente. No entendimento de Kunz (2006: 113):

Realizar experiências de movimentos de valor subjetivo individual e coletivo nascido das vivências daquele momento em que estão sendo realizadas, só é possível, na escola, no momento do recreio e em turmas das séries iniciais que ainda não foram ‘disciplinadas’ para o controle de suas subjetividades, ou seja, não entraram ainda na rigidez do processo civilizatório escolar.

O que percebemos na atualidade é uma preocupação demasiada com a criança, somando a isso uma imposição de obrigações precoces (Kunz; Costa, 2015). Essas obrigações incluem uma série de atividades que, muitas vezes, não são frutos das vontades da criança. Dessas constatações surge a expressão usada por Honoré (2009: 31): “criança gerenciada”, ou seja, uma criança que vive uma vida organizada e gerida pelos adultos. É o caso de crianças que têm agendas cheias com atividades como aulas de música, balé, língua estrangeira, informática, etc. Inseridas em uma rotina adulta, “as crianças são as vítimas e acabam por envelhecer prematuramente, perdendo sua espontaneidade, sua capacidade de brincar e seu impulso criativo” (Kunz; Costa, 2015).

Isso implica considerar que, inclusive crianças pequenas das séries iniciais escolares (dentro ou fora do espaço escolar) já vêm sendo “disciplinadas” cada vez mais cedo. O fato é que nos minutos em que há uma espécie de flexibilização desse disciplinamento (recreio) é que a criança “aparece”. E com isso surgem as corridas, os sorrisos, os gritos, os tombos, os machucados;

entre outras expressões e adversidades. O que queremos dizer é que cada vez mais precocemente se busca ter o controle da criança; das suas ações e de suas vontades. Isso irá incluir uma série de cuidados e pré-determinações das mais variadas naturezas, desde o que comer, o que vestir e o que fazer.

Como nos dão a entender Kunz e Costa (2015), o problema começa quando os adultos classificam e avaliam todas as ações da criança. Inicialmente, é a própria criança que dá forma e significado aos momentos e situações que vive, até que a escola, a família e as demais instituições formadoras da subjetividade entram em cena e lhes apresentam de maneira impositiva o que se deve ou não conhecer, e que pode ou não pode ser feito ou o que é ou não é importante para a vida (Kunz; Costa, 2015).

As constantes restrições que a criança se depara funcionam para ela como processos de inibição, pois para Kunz (2006: 112)

[...] tudo o que a criança vive ou não vive, sofre ou não sofre, sente ou não sente, ou seja, o menor detalhe de sua história individual tem significação própria que ela manifestará quando, tendo primeiro pensado e vivido conforme julgava acertado fazê-lo, e percebido segundo o imaginário de sua cultura, acaba invertendo a relação introduzindo nas suas significações as significações culturais.

Dessa discussão podemos inferir que se há um cuidado e um controle demasiado sobre o que fazer, também há um mesmo cuidado e um mesmo controle sobre o que não fazer. Daí uma espécie de superproteção da criança por parte dos adultos (pais e professores principalmente) a partir de restrições das mais diversas naturezas e nos mais diversos momentos em que ela busca fazer alguma coisa que, no pensamento prévio dos adultos, “não vai dar certo” ou que “vai ser ruim”.

Essas situações, consideravelmente repetidas ao longo da vida, fazem parte de um processo educativo que não se restringe aos muros da escola. Há uma “moldagem” da criança e uma conseqüente e implícita conformidade perante diversas situações. No que diz respeito às experiências, essa conformidade vai contribuindo para que a criança perca a fascinação pelo novo e pela descoberta para se acomodar com as experiências prontas dos outros. Esse processo pode culminar, finalmente, na inibição de algumas características próprias do ser humano, bem como do ser criança, como a criatividade e a

curiosidade. Exemplos não nos faltam quando pensamos em crianças que são ortodoxamente impedidas de tomar banho de chuva, brincar ou tocar em animais, subir em árvores, etc.

Nessa perspectiva, acreditamos que uma formação da subjetividade homogeneizada e que busca o controle da criança mantém relações muito próximas com o mundo de movimentos dessa criança. Na concepção do Brincar e Se-movimentar, encontramos importantes contribuições que nos aproximam da própria natureza humana e da imprescindível necessidade que temos, mas notamos mais veemente na criança, de se-movimentar. Essa necessidade pode despertar o poder criativo que a criança ainda possui, o qual tem se tornado raro na vida adulta em um mundo do “tudo pronto” (Kunz, 2012a).

Se almejamos interferir no brincar da criança, então precisamos criar espaços de abertura para o brincar e se-movimentar, porém sem que haja nesses processos uma sobreposição dos interesses do adulto aos da criança. Isso porque, em relação ao brincar e a brincadeira, a noção do “brincar didático” é justamente aquela questionada por Kunz e Costa (2015), uma vez que incita uma demasiada preocupação com relação a finalidades futuras.

Trata-se, nessa noção de brincar, de considerar as formas de brincar como uma preparação para o futuro, ou seja, há uma maior preocupação com “o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca” (Kunz; Costa, 2015: 15). Dessa forma, não há uma centralidade na criança e em seus verdadeiros interesses, bem como uma valorização do universo do ser-criança (Castro; Kunz, 2015), mas uma tentativa de impor os interesses do adulto ao mundo da criança.

Esse cenário aponta para um total direcionamento de atividades e brincadeiras porque o brincar da criança fica aprisionado em ações e espaços já previamente definidos pelo adulto. As descobertas que acontecem são conduzidas até onde as limitações que um brincar didático pode proporcionar. Na organização desse brincar, há a parte inicial, o desenvolvimento e a parte final das brincadeiras, muitas vezes caracterizadas pelo popular “faz assim

ó...”(típicas explicações dos adultos, em especial dos professores, quando querem demonstrar o que fazer e como fazer).

Portanto, é também pelo brincar, necessidade vital da criança, que se projeta a vida adulta. No entanto, como atentam Staviski e Kunz (2015: 40), “querer tornar a criança um adulto de maneira precoce é diminuir o seu tempo de ser criança”. Isso porque se busca, rapidamente, inserir na criança a nossa lógica de ver mundo. Logo, se quer que ela tenha uma percepção do tempo tal e qual a maneira que nós percebemos o tempo. Na realidade, a criança brinca também com o tempo, e por brincar com ele, ela é quem verdadeiramente o entende (Staviski; Kunz, 2015).

Nessa perspectiva, Verden-Zöller e Maturana (2004) destacam que a brincadeira está, indubitavelmente, situada no tempo presente. Portanto, torna-se quase uma contradição classificar a brincadeira e as formas de brincar como uma encenação da vida futura. Segundo os autores, “o brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz com total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade” (Verden-Zöller; Maturana 2004: 234).

Isso pode ser compreendido pelas próprias características do brincar, ou seja, pela sua inocência e pela atenção que o brincar exerce sobre si mesmo e não sobre possíveis resultados futuros (Verden-Zöller;Maturana, 2004). A nós adultos, cabe proporcionar uma abertura para que esses momentos possam se efetivar no tempo presente, caso contrário estamos negando a própria criança que brinca, seus desejos e suas vontades.

Considerações Finais

Libertar a criança de um controle da sua subjetividade parece ser um grande desafio para pais e professores. Isso poderia trazer para a discussão, a influência que sofremos de todo um processo civilizatório no qual estamos todos inseridos, no sentido de nos questionarmos se há alternativas a esse mesmo processo, ou seja, há como não sofrer essas influências?

O fato é que não é somente na escola que se busca um disciplinamento da criança, no que diz respeito ao seu comportamento. Como descrevemos ao longo do texto, diversas são as instituições que formam e controlam nossa subjetividade. No caso da criança, em especial, a situação se agrava porque até quando esse controle depende diretamente de nossas ações como adultos, nós pouco fazemos de diferente.

Isso porque, continuamos a entender a criança a partir de uma visão “adultocêntrica” e de inevitável preocupação com o futuro. Preocupação essa que inclui todo um cuidado e uma superproteção para com o mundo de movimentos da criança, bem como sobre o seu brincar. Quando ele aparece, muitas vezes, continua sendo tratado a partir da ótica do adulto, através de um brincar estritamente dirigido, ou seja, o “brincar didático”.

Consideramos o brincar como uma atividade livre e espontânea (Verden-Zöller; Maturana 2004) que, em nossa opinião, pode nos auxiliar a entender melhor a própria criança. São as crianças que, nesse mundo tecnicamente civilizado, ainda encontram espaço para a descoberta com as próprias mãos. Como salienta Kunz (2012a), elas ainda possuem o encanto pelo novo, com o mundo que as rodeia, envolvendo-se fortemente com acontecimentos emocionais e assim realizando experiências de vida.

Nós adultos (especialmente os professores) temos um papel fundamental frente a essa discussão, pois precisamos, cada vez mais, justificar a importância desse brincar. E esse desafio não é nada simples. Afinal, porque a criança precisa brincar? É sobre essa questão que devemos nos debruçar para que o brincar livre e espontâneo da criança seja valorizado e mantenha-se presente na sua vida nos mais diversos espaços, inclusive na escola. E isso nos obriga, também, a repensar o que significa ser criança e o que significa ser adulto em tempos atuais.

Compreender a criança e possibilitar espaços para que ela brinque é assumir o papel que temos como adultos (pais e professores). Essa deveria ser uma de nossas principais responsabilidades quando pretendemos nos “intrrometer” no brincar da criança. Não se trata de estabelecer formas e brincadeiras pré-

moldadas, nem de dirigir todos os acontecimentos, mas de possibilitar à criança conhecer pelo seu brincar.

REFERÊNCIAS

Castro, F. B.; Kunz, E. (2015). O fazer experiência do ser-criança: entre o estímulo e a descoberta. En KUNZ, E. (Org). *Brincar & Se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (pp. 117-129). Ijuí: Unijuí.

Colling, A. M. (2014). Subjetividade. En GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs). *Dicionário Crítico de Educação Física* (p. 624-627). Ijuí: Unijuí. 3. ed.

Honoré, C. (2009). *Sob pressão: criança nenhuma merece super pais*. Rio de Janeiro: Ed. Afiliada.

Kunz, E. (2006). *Transformação Didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 7. ed.

_____. (2012a). Prefácio. En Saraiva, M. C.; Kleinubing, N. D. (Orgs). *Dança: diversidade, caminhos e encontros (s/p)*. Jundiaí: Paco Editorial.

_____. (2012b). *Educação Física: Ensino & Mudanças*. Ijuí: Unijuí, 3. ed.

Kunz, E.; Costa, A. R. (2015). A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. En Kunz, E (Org). *Brincar & Se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (pp. 13-37). Ijuí: Unijuí.

Landau, G. (2006). O Esporte e os Mundos de Vida: Os Movimentos Esportivos que se Ancoram no Mundo de Vida e seus Significados para a Educação Física. En Kunz, E.; Trebels, A (Orgs). *Educação Física Crítico Emancipatória*.

Com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte (pp. 143-161). Ijuí: Unijuí.

Maraun, H-K. (2006). Ensino-aprendizagem aberto às experiências. Sobre a gênese e estrutura da aprendizagem autodeterminada na educação física. En Kunz, E.; Trebels, A (Orgs). *Educação Física Crítico Emancipatória*. Com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte (pp. 177-202). Ijuí: Unijuí.

Staviski, G.; Kunz, E. (2015). Sem tempo de ser criança: o se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. En Kunz, E. (Org). *Brincar & Se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (pp. 39-70). Ijuí: Unijuí.

Verden-Zöllner, G.; Maturana, H. (2004). Brincar: o caminho desenhado. En Maturana, H. (Org.). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado a democracia* (pp. 217-246). São Paulo: Palas Athenas.