

Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é

Phenomenology and Childhood:
the child's right to be what she is

Marina Marcondes MACHADO¹

Resumo

Esta reflexão conversa com as ideias do psicanalista D. W. Winnicott sobre o verdadeiro *self* e as correlaciona com a noção de infância do filósofo Merleau-Ponty, de modo a reafirmar a importância da autenticidade na primeira infância e alertar sobre o prejuízo da inautenticidade, atitude artificial que fortaleceria na criança o falso *self*. A autora comenta a enorme dificuldade dos adultos na contemporaneidade para se entregarem ao momento vivido da convivência na primeira infância de seus filhos, dificuldade revelada no uso exagerado de intermediações e intermediadores: técnicas, objetos da cultura, manuais e especialistas que *tudo sabem*.

Palavras-chave: Verdadeiro self, Falso self. Relação adulto-criança. Capacidade de estar só.

Abstract

This reflection considers psychoanalyst D. W. Winnicott's ideas of the true self and correlates them with philosopher Merleau-Ponty's notions of childhood, in order to reaffirm the importance of authenticity in early childhood and warn about the dangers of inauthenticity, an artificial approach that would strengthen the child's false self. The author discusses the difficulty contemporary adults have in immersing themselves in the shared moment during the child's early infancy; their difficulty is revealed by the excessive use of intermediaries and brokers, techniques, cultural objects, books, and experts who *know it all*.

Keywords: True self, false self. Adult-child relationship. The capacity to be alone.

1 Docente na graduação em Licenciatura em Teatro da UFMG, pesquisadora das relações entre infância e cena contemporânea, artista-professora e formadora de professores de teatro. É mestre em Artes (ECA/USP), doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP) com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro (ECA/USP) e autora de diversos artigos e quatro livros sobre infância, arte e cotidiano. Av. Antonio Carlos, 6627 / Escola de Belas Artes, CEP: 31270-901. Belo Horizonte-MG. Tel. (31) 3409-6135. E-mail: <mmjm2012@ufmg.br>. Website: <www.agachamento.com>.

Introdução: para ir aonde quiser

O Seu Amor

*O seu amor
Ame-o e deixe-o livre para amar
Livre para amar
Livre para amar
O seu amor
Ame-o e deixe-o ir aonde quiser
Ir aonde quiser
Ir aonde quiser
O seu amor
Ame-o e deixe-o brincar
Ame-o e deixe-o correr
Ame-o e deixe-o cansar
Ame-o e deixe-o dormir em paz
O seu amor
Ame-o e deixe-o ser o que ele é
Ser o que ele é*

Gilberto Gil (1976)

Início esta reflexão visitando a canção de Caetano e Gil em sua simplicidade no estilo década de 1970, hoje quase pueril: *o seu amor / ame-o e deixe-o ser o que ele é*. Em um contexto dominado por pensamentos cientificistas, técnicos, psico-pedagógicos, desenhados e reprogramados por pesquisas estatísticas e quantitativas, nas quais as crianças são divididas por especialistas em agrupamentos, subdivididas em faixas etárias, interesses, questões, perfis – e tudo o mais que se pode supor como categoria de estudo – uma conferência que advogue o direito da criança a *ser o que ela é* pode soar tal como a canção: pueril, simples demais. No entanto, soar simples e pueril é intencional, a partir do convite feito a mim e da necessidade de dar um título interessante para uma conferência que tematizaria as relações entre Fenomenologia e Infância.

Como e por que uma conferencista convidada para um evento sobre educação de projeção nacional quereria soar *simples e pueril*?

Trata-se, inicialmente, de buscar um modo de alertar a comunidade adulta sobre os excessos do tecnicismo nas relações adulto-criança na cotidianidade. Trata-se também de propor a artesanaria da pesquisa qualitativa, dos estudos de caso, das particularidades de *quem* são as crianças diante de nós, prescindindo

do crivo apriorístico teórico do livro e do manual. Para alguns, esta proposta pode soar como retrocesso, algo passível de ser aplicado *apenas* no mundo de vida cotidiano: momentos e lugares onde os livros (bem como os consultores) não estão na cabeceira daquele que enfrenta uma crise, ou um impasse, diante da criança que ali está... Quiçá, para outros o enigma de deixar a criança ser o que ela é – e a discussão de como praticar isso – se mostre rico e interessante.

É meu ponto de vista que partir do que é simples, pueril, daquilo que se faz evidente, aproxima-nos do lema da fenomenologia, ação e pensamento filosóficos: *De volta às coisas mesmas*.

E como poderíamos trabalhar a volta às coisas mesmas em nossa profissão, na psicologia, na arte-educação, nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente nas formações de jovens adultos, no que diz respeito a educar uma criança? Proponho o viés de deixar (ou seria mais adequada a palavra *permitir*?) a criança *ser o que ela é*: em um sentido generoso e existencial, de agachamento – *ir ao chão onde a criança está* (MACHADO, 2011) – buscar a compreensão da criança em seus modos de ser e estar, em seu aqui-agora, na sua presença possível, pela observação adulta atenta e cuidadosa, necessariamente simples e pueril, para comunicar-se de forma direta e concreta com a criança, na presentificação de estados e atmosferas relacionais, conjuntas: gesto e palavra de co-pertença.

Qual seria a *técnica* para tal?

Volto à canção-epígrafe desta introdução para responder, de modo poético e brincante, que a *técnica* se traduz no exercício dos verbos: amar, brincar, correr, cansar, dormir (em paz), ser (o que se é). Existiria na vida humana algo mais simples e pueril que tais ações?

Aos poucos, em meu trabalho cotidiano, como psicoterapeuta, docente universitária, formadora de professores na Educação Infantil, escritora em um *blog* cujo tema é a infância e suas relações com a arte e a fenomenologia, observo como ser simples se tornou algo difícil e complexo! A partir desta percepção elegi a forma-contéudo desta conferência. Aos poucos, meditando sobre o tema da autenticidade, percebi como seria fértil revisitar uma parte da obra do psicanalista inglês D. W. Winnicott como subtexto; Winnicott, como o outro presente e ausente em meu próprio discurso. Quero me comunicar conectada com algo que Winnicott nomeou *o cerne do self*: O *self*, para ele, é “[...] a pessoa que sou, que é apenas eu”².

2 Meu texto se baseia e conversa com uma carta que Winnicott escreveu para sua tradutora para o francês, pouco tempo antes de falecer, na qual discorre sobre sua compreensão acerca do que é o *self* (In: Winnicott Studies. **The Journal of Squiggle Foundation**, n. 1, primavera de 1985).

Para Winnicott há em cada um de nós um verdadeiro e um falso *self*; o verdadeiro *self* nos conecta a uma existência espontânea, livre, criativa. Seu núcleo é nosso sentimento de *ser real* (*the feeling of being real*). Seu cerne é intocável, é algo preservado por cada um de nós a qualquer custo. O mote do falso *self*, por sua vez, é paradoxalmente proteger o verdadeiro *self* – ameaçado por invasões precoces das intervenções e das demandas adultas, acontecimento que leva as crianças a um tipo de atitude de submissão. A submissão é o avesso da criatividade.

Há intensa correlação entre a noção de verdadeiro *self* e a palavra falante, tal qual formulada por Merleau-Ponty (2003): linguagem que nos surpreende, nos transforma, reveladora da abertura para a expressividade e para a comunicação; e a noção de falso *self* se aproxima daquilo que Merleau-Ponty (2003) concebe como palavra falada, discurso técnico e objetivista, reproduzido, estruturado tal qual uma bula de remédio. Arrisco e faço uma transposição entre as obras do psicanalista e do filósofo, e digo que a fala falante é o dialeto do verdadeiro *self*, enquanto que a fala falada é o discurso – inautêntico, mas por inúmeras vezes bem sucedido – do falso *self*.

Os encontros (e desencontros) e o conhecimento do *self* do adulto educador em co-pertença com o *self* da criança com quem convive é a chave que abrirá portas para esta reflexão. O encontro adulto-criança é um acontecimento em gesto e palavra.

1. A arte de ser o que se é

*Cada um hospeda dentro de si uma águia.
Quer romper os limites apertados de seu arranjo existencial.
Há movimentos na política, na educação e no processo de
mundialização que pretendem reduzir-nos a simples galinhas,
confinadas aos limites do terreno.
Como vamos dar asas à águia, ganhar altura,
integrar também a galinha
e sermos heróis de nossa própria saga?*

Leonardo Boff (1997, p. 1)

Desde 1993 possuo uma mesma pergunta como pesquisadora; questionamento que me chama, por vezes me atormenta, me leva para cima e para baixo, conversa, grita e sussurra... comigo e para mim, em mim. É ela: *Existe uma educação fenomenológica a ser dada às crianças?*

A pergunta surgiu quando me iniciava na psicologia fenomenológica, durante as aulas inesquecíveis da professora Maria Fernanda S. F. Beirão Dichtchekian, pioneira da fenomenologia no Brasil e docente da graduação em Psicologia da

PUC-SP, hoje já falecida. A professora não quis responder à minha pergunta... e não respondendo, permitiu com que, entre o Trabalho de Conclusão de Curso e o doutoramento em Psicologia da Educação, eu me ocupasse dela.

Em meu livro *Merleau-Ponty & a Educação* (MACHADO, 2010a) discuti que a fenomenologia não pode ser fórmula para uma pedagogia; a fenomenologia é modo de pensamento e ação, algo corporificado em uma atitude, apropriação de uma maneira de ser que não quer *agalinhar-se*; acontecimento do campo filosófico inserido nos mundos de vida. A fenomenologia é olhar de águia, no qual mergulha-se – como a gaivota, imagem merleau-pontiana (1999) – nos fenômenos mesmos. Advogar uma *pedagogia fenomenológica* seria, neste ponto de vista, uma contradição: uma vez que, nesta chave, é preciso aceitar as crianças tal como elas se apresentam. Assim, o estudioso-praticante de fenomenologia em seu papel de educativo não pode criar pressupostos evolutivos, nem tampouco tarefas desenvolvimentistas com o objetivo tal e qual, por exemplo, visando saltos para *outra fase, mais adiantada*. Pensar-agir fenomenologicamente é positivar o fenômeno infância e aceitar a criança como ela é (seria mesmo simples assim? Eu mesma me pergunto, nas mais diversas situações).

Escreveu o psiquiatra existencial Raul Guimaráes Lopes (1993, p. 66): “Educar é esperar”. Esta atitude de espera pode soar, para muitos, negligente, ou retrógrada – antítese do refrão *quem sabe faz a hora / não espera acontecer*. No entanto, para aqueles já iniciados no pensamento e atitude fenomenológicas, esperar é dar tempo ao tempo, de modo não-intervencionista e de maneira presente e ausente, concomitantemente. (Caso contrário esperaríamos o bebê – não falante – nos dizer: *tenho fome*; e então, antes disso, ele morreria...). Estar simultaneamente ausente e presente é uma noção filosófico-existencial formulada por Kierkegaard (apud GUIMARÃES LOPES, 1993) em seu pensamento sobre a educação de crianças e é também um pressuposto winnicottiano daquilo que o psicanalista nomeou uma *maternagem suficientemente boa da mãe comum*. Estar presente e ausente, para Winnicott (1990), é fomentar a ilusão da criança pequena de que ela é quem faz a hora (e não o adulto pedagogo!). Conseguir atingir este estado de concomitantes ausência e presença é algo para o qual os adultos na contemporaneidade parecem encontrar grande dificuldade.

É também Guimaráes Lopes (1993, p. 1) quem nos propõe que a fenomenologia, trazida para a educação, se situe em uma psicopedagogia, “[...] na perspectiva da antropologia fenomenológica e existencial”. Assim, ele permite que se possa responder de outra maneira à minha pergunta: afirmando que a fenomenologia é uma perspectiva, uma visada, um modo de olhar, ser e estar em contato com o outro, e que podemos sim trabalhar pedagogicamente um caminho que se mostre antropológico, compreendendo uma antropologia ancorada nos

princípios do método fenomenológico e da existência. Para ele, “[...] a questão fundamental da antropologia é: ‘*Quem é o Homem?*’” (GUIMARÃES LOPES, 1993, p. 19, grifo do autor). Sua propositiva nos leva a um aprofundamento da discussão de *quem* são as crianças, apontando para a premência de um trabalho hermenêutico acerca da infância – trabalho ao qual nomeou *depuração* do fenômeno. Positivar os fenômenos infantis é depurá-los, sem idealizações ou julgamento de valor.

Winnicott ficou conhecido como o psicanalista que trabalhou a positividade da nossa capacidade de ilusão: para ele, as relações humanas significativas criam *espaços de ilusão* – entre mães e bebês, inicialmente; espaços de ilusão entre eu e o outro, no mundo. São esses espaços de ilusão que nos fazem criativos, são lugares de saúde imaginativa, são espaços *entre*: entre a realidade compartilhada e nosso íntimo, entre o sono e a vigília, quase uma espécie de sonhar acordado.

A criança pequena vive cotidianamente imersa em um campo onírico: o espaço potencial, conceito que abriga o lugar de brincar, se traduz pelo lugar da crença na onipotência criativa: abro os olhos e crio o mundo! As crianças habitam o lugar do como se: faz de conta que o mundo não existia antes de mim...!

A plena compreensão deste estado onírico e criativo é, para Winnicott (1994), a base da saúde psíquica e da saúde relacional entre adultos e crianças, e entre todos nós; em termos fenomenológicos, esta compreensão nos levou para bem longe da necessidade (necessidade, diga-se de passagem, artificial) de fazer, pela via pedagógica, com que a criança se tornasse, junto com o adulto, um *realista estrito senso*, inserindo-a, de modo seco ou higiênico, no que muitos acreditam ser *o mundo real*. Penso ser esta uma característica de grande originalidade da obra e da prática clínica de Winnicott: historicamente ele é o psicanalista que positivou a experiência de fantasia da criança pequena, advogando não ser necessário dizer a ela, quando brinca de avião: *crianças não são pássaros, crianças não voam*. (Muitos acreditaram, ao longo do tempo, que dizer isso seria introduzir na vida infantil o assim chamado princípio de realidade freudiano).

No entanto, como adultos, cabe a nós propiciar espaços potenciais de brincadeira e de jogo, *playgrounds* de crenças compartilhadas, de muitos aviões de papel e dobraduras de águias e galinhas. Colocaremos grades nas janelas, sim, pois, adultos que somos, sabemos que literalmente crianças não voam... Mas, ao mesmo tempo, permitiremos saltos, cambalhotas, balanços que voam, cordas com pneus nas árvores, etc.: modos de voar da criança humana. Estes artifícios de voar são o que o psicanalista nomeou um ambiente facilitador e vivo. Ser, como adulto, parte integral e orgânica do ambiente é um passo decisivo na direção da atitude fenomenológica exercida nas relações educativas.

2. Um bebê não existe

Winnicott certa vez afirmou, de maneira polêmica em uma conferência, que *um bebê não existe*. Seu intuito era mostrar que a dupla mãe-bebê, as relações adulto-criança, são o fundamento da vida humana; e que são os cuidados iniciais que alimentam o surgimento do *indivíduo*, do nosso verdadeiro *self*. Caso contrário, o bebê humano adocece, desenvolvendo um falso *self*, uma psique cindida – ou morre.

A teoria de desenvolvimento de Winnicott se aproxima da fenomenologia, pois o bebê não existir sozinho é afirmá-lo um ser-no-mundo, um ser-com-o-outro. Também há proximidade com a fenomenologia, na medida em que mostra ser necessário que o adulto *leia* a criança, em sua plenitude e autenticidade, em situações de co-pertença. Esta leitura tem início nos olhos e na expressão facial da mãe, ou das figuras maternas – as pessoas cuidadoras. Continua com o surgimento da capacidade de estar só, proporcionada pela presença da mãe ou da figura materna, sem necessidade de intervir: isso traduz a atitude de estar presente e ausente. Quando o adulto lhe propicia este tipo de companhia, o bebê paulatinamente se ocupa e se entrega a *ele mesmo*: algo que acontece paradoxalmente – estar sozinho na presença da mãe; inicia-se, assim, uma vida pessoal, caminho existencial na direção do si-mesmo.

Diz Winnicott (1996) que o *self* habita o corpo, mas que por vezes se dissocia do corpo – ou o corpo dele. Para que exista uma *psique-soma*, isto é, uma unidade, um ser total, ou um *self* que habite a morada do corpo, precisamos de fluxo de continuidade dos cuidados e das relações significativas entre nós e tudo aquilo que Winnicott (1996, p. 27) nomeia “[...] soma de identificações”: algo que traz, nas palavras do psicanalista, “[...] uma realidade interna viva”. O *self* e a vida do *self* que doam sentido à vida “[...] rumo à independência” (Winnicott (1996, p. 27), e partimos em busca de objetos de amor maduros, para fora do ninho familiar, sem perder nosso contorno ou “identidade individual”.

Para que a criança ganhe um *self* que habite seu corpo o adulto deverá ser *suficientemente bom*. Não se trata de técnica nem de uma sabedoria especializada! Winnicott resgata a *mãe comum*, aquela que é capaz de *ler* seu filho sem a necessidade das cartilhas ou dos óculos teóricos. Nos termos desta reflexão, a atitude *suficientemente boa* é justamente aquela que permite à criança ser o que ela é. Paradoxalmente, perante o fato de que o bebê não existe sozinho, *ser o que se é* será sempre algo compartilhado com o outro e com o mundo ao redor.

Nos termos winnicottianos, a *mãe comum* possui a capacidade de, no início, se preocupar integralmente com seu bebê, adaptando-se, dedicando-se a ele como se fossem um; mais tarde, ela se *desadapta* e se torna capaz de estar presente e ausente; presente acompanhando seu filho, ausente para deixá-lo descobrir o mundo, a seu modo: *ame-o e deixe-o ser o que ele é, ser o que ele é, ser o que ele é*, à moda da canção. Nos primeiros anos, isso se dá pela sintonia fina com o brincar e a capacidade imaginativa relacionais, entre adultos e crianças. Isso também acontece pela paulatina separação da mãe, que permitirá o surgimento do impulso criativo e espontâneo da criança, independentemente dela.

A noção de *mãe comum* é uma contribuição das mais interessantes no contexto da obra de Winnicott, apresentando uma condição infantil que remete àquilo que Merleau-Ponty (1990a; 1990b) nos alertou em relação à primeira infância: não devemos intelectualizar a experiência das crianças. A experiência da criança pequena é relacional, intensa, viva; a *mãe comum* sabe acolher isso, compreende de maneira não-intelectualista características infantis que o filósofo, por sua vez, nomeia de polimorfismo, onirismo e não-representacionalidade. A criança pequena não *representa* o mundo em suas brincadeiras e desenhos: ela vive seu cotidiano intensamente e sem distanciamento de seu brincar e desenhar, sua capacidade imaginativa, suas possibilidades expressivas e de lida com o aqui-agora. Deixar a coisa acontecer é um dom da mãe atenta e capaz de estar concomitantemente presente e ausente: há que suportar bem o caos aparente do brincar, bem como a temporalidade e espacialidade próprias da criança.

Para trabalhar com as noções winnicottianas na chave da fenomenologia, procuraremos, a partir de agora, colocar entre parênteses as teorias e focar na criança mesma.

Há um enorme valor na teoria de Winnicott por ter sido construída especialmente a partir de dados de convivência com mães e bebês, em atendimentos de crianças, adolescentes e adultos, por toda sua vida profissional. Ao final, realizou uma obra que discutiu a capacidade humana para o brincar, sem arrogância e a partir da experiência vivida em sua profissão. Dados biográficos nos contam que Winnicott realizou cerca de 60 mil consultas de crianças e seus familiares durante sua vida profissional.

O brincar é ação privilegiada para conhecermos de perto as crianças, os adultos e as relações adulto-criança de uma cultura.

3. A importância do brincar: além e aquém de *marketings* institucionais

*A criatividade é inerente ao brincar,
e talvez não seja encontrável em nenhuma outra parte.
O brincar de uma criança pode ser um leve movimento de cabeça,
de tal maneira que no jogo da cortina contra uma linha,
na parede externa, a linha seja num certo momento um,
e logo depois, dois.
Isso pode ocupar uma criança (ou um adulto) por horas.*

D. W. Winnicott
(apud DAVIS; WALLBRIDGE, 1982, p. 160)

Winnicott faleceu debruçado sobre os originais de seu último livro, editado em português pela Editora Imago (Rio de Janeiro, 1975) com o título *O brincar e a realidade*. Trata-se de um meticuloso trabalho acerca da gênese do eu criativo, ou do verdadeiro *self*. Trata-se de uma rica síntese de sua obra anterior e marco de sua própria criatividade e busca pelo gesto espontâneo como analista de crianças, jovens e adultos.

Winnicott, naquele último escrito, trabalhou com profundidade o que é o brincar na vida da criança pequena: sinal de saúde e de existência de vida imaginativa, de humanidade, de continuidade de ser. Permitir o brincar é deixar que a criança se descubra, descubra aos outros e ao mundo; permitir o brincar é deixar a criança ser o que ela é, e também separar-se dela, de modo paulatino.

4. Mas a qual brincar o psicanalista se referia?

Certamente não àquele dos jogos dirigidos nem tampouco dos jogos de regras ou de tabuleiro; não é tampouco o brincar dado pelo fabricante de brinquedos educativos. O pensamento de Winnicott (1994) sobre o brincar se centrou especialmente na capacidade para o faz de conta: na experiência daquilo que ele nomeou *espaço de ilusão*. Esta contribuição de Winnicott casa muito bem com o pensamento do filósofo Merleau-Ponty sobre como deveria ser uma verdadeira psicologia científica acerca da criança e da infância: uma ciência situada “[...] nos antípodas do racionalismo dogmático” (MERLEAU-PONTY, 1990b, p.193). Isso só é possível com o despojamento das teorias prévias e aproximação

observacional das relações adulto-criança, criança-criança, criança-cultura, aqui e agora. O brincar não é dado apenas pela cultura adulta anterior ao nascimento da criança; o brincar é herança cultural entre crianças.

O brincar é o lugar do novo, do inusitado, da criação de tempos e espaços. O brincar é espaço da autenticidade, da palavra falante. Brincar é compartilhar experiências imaginativas. Na primeira infância, o brincar não é representação de papéis: é presença, é presentificação de modos de ser e estar. O brincar e seu gesto espontâneo, criativo, há que ser preservado, tal qual o cerne do *self*. Discordo, portanto da pegagogização desta ação, da interferência adulta e direção de cena... hoje tão frequentes nos planejamentos dos educadores, nas brinquedotecas, nas salas de espera de pediatras e *Espaços das Crianças* nos supermercados!

Permitir à criança ser o que ela é em seu início de vida imaginativa é disponibilizar brinquedos e objetos interessantes para brincar, sem roteiros prévios e com grande suportabilidade ao caos (*caos* do ponto de vista adulto). O foco está na criança que brinca – e não no adulto cuidador, professor pedagogo ou fabricante de brinquedos.

Quem brinca? E se não brinca? Onde brinca, quando e como brinca? Com que coisas, visíveis e invisíveis, brinca? Estas perguntas e suas respostas não afobadas, sua *depuração*, ensinou Guimarães Lopes (1993), são estrela-guia para a atitude presente e ausente. Não se trata de deixar a criança à deriva em seu tempo imaginativo, mas antes, estar disponível sempre que necessário para o diálogo, a conversa, a troca significativa entre adulto e criança. Troca entre verdadeiros *selves*, em gesto e palavra.

Para que uma criança viva a experiência vital de sua verdade encarnada no corpo, de modo a entrar em contato com seu verdadeiro *self* (ou si-mesmo), atingindo o sentimento de real e de pertença, é saudável que o adulto deixe de lado as teorias psicológicas e pedagógicas sobre o brincar. Menos intervencionismo adulto geraria crianças mais autônomas, protagonistas, *performers* de suas existências. Menos intervencionismo e mais co-pertença, cumplicidade e hospitalidade, é o esperado para uma relação adulto-criança onde adultos desejem sinceridade, que as crianças sejam bem-vindas ao mundo compartilhado, que usufruam dele e o transformem, a seu modo.

5. Considerações finais

... deixar surgir espaços existenciais encontrados pela criança mesma

*Não ter nascido bicho parece ser uma de minhas secretas nostalgias.
Eles às vezes clamam ao longe de minhas gerações
e eu não posso responder ficando senão desassossegada.
É o chamado.*

Clarice Lispector (1964, p. 60)

Percebo, nas minhas andanças cotidianas e diante das mais diversas situações observacionais, que muitos adultos lidam com as crianças como *bichinhos*. Ursinhos de pelúcia, cachorros de *pet shop* ou potrinhos selvagens... serpentes perigosas... bichos-preguiça... mas *bichinhos*.

Talvez a dificuldade resida no chamado, no desassossego, na *indisciplina* das crianças, no seu engatinhar, nas suas idiossincrasias fortemente ligadas aos cinco sentidos e instintos mais essenciais (comer, beber, viver), que nos levariam a ver em seus modos de existir verdadeiros *bichinhos*.

Em termos filosóficos, podemos, com a elegância de leitores de Lyotard (1989), substituir *bichinhos* por inumanos. E assim, aos poucos também nos aproximamos da epígrafe de Clarice Lispector (1964) e declaramos nosso próprio desassossego, incomodamento com certas convenções e emolduramentos da vida adulta cotidiana; nós também temos nossos momentos de águia que recusa a parada do poleiro.

Educar crianças não deveria nunca deixar de lado estas imagens de vida pulsando em um corpo constituído, instaurado como *psique-soma*... antes da palavra, o gesto; antes do brinquedo regrado, a brincadeira conjunta entre mães e bebês: esconde-esconde, faz de conta, *agora eu era*...

Ser o que se é é também poder ser o que não se é no campo ficcional, imaginativo, brincante. Ser o que se é, a contramão daquilo que Winnicott (1990) nomeou o *falso self* – caminho onde a máscara social e as defesas psíquicas se incorporam em nós de tal modo que todos acreditam que somos o que não somos... situação onde o existente não é ele mesmo. No campo da infância, exemplificamos com crianças prodigiosas, travestidas de mini-adultos trabalhando como cantores ou dançarinos, crianças que apresentam programas de televisão ou, para fora do *mainstream* e dos virtuosos, crianças que precocemente ganharam a rua e se tornaram ladrões iniciantes, prostitutas de menos de uma década de idade, consumidores de drogas.

O falso *self* mostra o que não é próprio da criança: ser mini-adulto, mini-estrela, mini-bandido; encontrando-se fora da situação cotidiana e ordinária do brincar de *como se* – saúde psíquica por excelência – acabam as crianças por encarnar personagens, ao se tornarem de fato *o que não eram*.

A conexão da criança e do jovem com seu falso *self* é algo sobre o qual nossa sociedade deve urgentemente refletir. Winnicott (1990) postula que o caminho na direção do surgimento de um falso *self* é trilhado a partir de intervenções retaliativas ou exigências de maturidade precoce do adulto cuidador, quando interfere na capacidade criativa nascente no bebê, de modo que a mãe (ou figura materna) impõe a ele seu gosto e sua forma, em um processo de doutrinação. A excessiva submissão gera na criança um falso *self* – cuja missão é de saúde: proteger seu verdadeiro *self*, ou seja, preservar seu sentido de realidade e seu senso de continuidade da vida. As atitudes anti-sociais seriam um pedido de ajuda dos verdadeiros *selves* das crianças por assim dizer mascaradas.

Os adultos fabricam brinquedos de bonecas cheias de curvas e bonecos de heróis e tanques de guerra, veiculam seus produtos nas mídias, com base no discurso agora já incorporado por todos (educadores, pais, sociedade, políticas públicas) acerca da importância do brincar. No entanto, a indústria de brinquedos, assim como a indústria do sabão em pó que advoga o direito da criança a se sujar – e também dá prêmios para escolas cujos projetos tematizaram a brincadeira, não são capazes de metalinguagem, não pensam a si mesmas: pensam, como empresa, nos seus modos de lucratividade, ainda que em bases *politicamente corretas* – padrão falso *self* corporativo?

Seria preciso buscar o espaço encontrado do colo aconchegante, do *holding* (segurar) no estilo winnicottiano, da rua segura como espaço de solidão compartilhada, do parque e suas árvores e animais, do balanço na árvore, sem nostalgia e com certa dose de autenticidade: encontro da criança com o desejo de subir no murinho, balançar na árvore, passar a mão na terra seca e lavá-la na água da torneira que *ali puseram para mim*. Por que não?

Para que tudo aquilo aconteça, há que permitir o impulso criativo, a crença na ilusão de criar o mundo, na plenitude do momento vivido. Percebo como os pais estão pouco preparados para isso na contemporaneidade.

O poeta T. S. Eliot (apud MACHADO, 2004, p. 73) escreveu versos que conversam com essa reflexão:

Foto: A pesquisadora iniciou esta pesquisa em 1963



Fonte: acervo pessoal da autora

[...] Depressa agora, aqui, agora, sempre
Uma condição de absoluta simplicidade
(Cujo custo é nada menos que tudo)
E tudo irá bem e toda
Sorte de coisa irá bem
Quando as línguas de flama estiverem
Enrodilhadas no coroado nó de fogo
E o fogo e a rosa forem um.

Na crença de que a torneira me foi dada, estava ali no meu caminho de modo que eu pudesse me lavar, brincar com água, me refrescar, imaginar uma cachoeira, dar água ao cachorro e às bonecas... Nesta sintonia me sinto verdadeira, me sinto pertencente ao parque, me presentifico em fluxo de continuidade entre a terra e a água; sou lama e menina.

Sentir-se real é o incomparável benefício daquele a quem permitem ser o que se é. Trata-se de uma espécie de valor roubado pelos artificialismos do nosso tempo: leite NAN, seios com prótese, brinquedos de plástico asséptico em detrimento do tecido e da madeira, como denunciou Walter Benjamin (1984). Medo adulto de poeira e culto aos antialérgicos. Babás que se vestem de branco, manhã, tarde e noite; escolas que adotam uniforme branco, da entrada à hora da saída. Qual o custo para a criança que se veste de branco, sem que esta se mostre uma roupa de brincar de faz de conta (médico, enfermeira ou dentista)?

Retomo palavras de Winnicott (1996):

Talvez vocês entendam o que estou falando se eu levar o assunto de volta para a primeira infância. Vocês ensinam suas crianças a dizer 'obrigado', por polidez, e não porque é isso que a criança quer dizer. Em outras palavras, vocês começam ensinando boas maneiras

e esperam que seus filhos sejam capazes de contar mentiras, ou seja, de se adaptar às convenções até o ponto em que a vida seja administrável. Vocês sabem muito bem que a criança nem sempre deseja dizer 'obrigado'. A maioria das crianças é capaz de aceitar essa desonestidade como um preço a pagar pela socialização. Algumas crianças não podem fazer isso. Ou alguém tentou ensiná-las a falar 'gu-gu' cedo demais ou esse problema da integridade as atingiu de modo brutal. Sem dúvida, há crianças que preferiram ser excluídas da sociedade a contar uma mentira.

Ao descrever esse processo, ainda estou falando de crianças normais. Se, no entanto, eu for um pouco mais adiante, estarei descrevendo crianças que vão achar a vida difícil por causa dessa necessidade que têm de estabelecer e reestabelecer a importância do verdadeiro self em relação a tudo o que seja falso. Suponho, de maneira genérica, que, mesmo que seja possível uma concessão na vida diária, não há concessão possível para o indivíduo em alguma área que ele elege como especial. Pode ser ciência, religião, poesia ou jogos. Na área escolhida, não há lugar para concessões. (WINNICOTT, 1996, p. 54, grifos do autor).

Relembro agora meu desejo de ser simples e pueril, revelado no início deste texto. Talvez seja esta a área onde eu mesma não tenho como fazer concessões: como falar *academicamente* sobre a criança e a infância? Ao aceitar o convite para ser conferencista, procurei fazer com que meu papel convergisse com minha biografia; recém-chegada a uma Universidade Federal, prometi informalmente que, sempre que fosse falar em público, na situação de professora-doutora, tiraria os sapatos.

Ficar descalça me parece uma imagem suficientemente boa para uma pessoa adulta que pretende concretizar uma fenomenologia da criança, na busca de conexões diretas e indiretas com seu verdadeiro *self*.

Obrigada.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DAVIS, Madeleine; WALLBRIDGE, David. **Limite e espaço**. Uma introdução à obra de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- ELIOT, T. S. **Poesia**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981.
- GIL, Gilberto. **Doces Bárbaros**. São Paulo: Universal, 1976.
- GUIMARÃES LOPES, Raul. **Clínica Psicopedagógica**. Perspectiva da Antropologia Fenomenológica e Existencial. Porto: Hospital Conde Ferreira, 1993.
- KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRS, v. 35, p. 125-138, set./dez. 2010.
- LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Contos e crônicas. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.
- LYOTARD, Jean-François. **O inumano**. Considerações sobre o tempo. Lisboa: Editoria Estampa, 1989.
- MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- _____. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.
- _____. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010b.
- MACHADO, 2011. **Agachamento**. Disponível em: <<http://www.agachamento.com>>. Acesso em: 11 maio 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. Resumo de Cursos / Filosofia e Linguagem. Campinas: Papyrus, 1990a.
- _____. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. Resumo de Cursos / Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papyrus, 1990b.
- _____. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

WINNICOTT, D. W. **The maturacional process and the facilitating environment.** Londres: Karnac Books, 1990.

_____. **Playing and reality.** Londres/Nova Iorque: Tavistock/Routledge, 1994.

_____. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Recebimento em: 28/01/2013.

Aceite em: 02/03/2013.