

O lúdico e a educação escolarizada da criança

Fernando Donizete Alves

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

OLIVEIRA, ML., org. *(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

3

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DA CRIANÇA¹

Fernando Donizete Alves²

Pela experiência pessoal de todos nós, podemos dizer, em concordância com Freud (1968), que as crianças vivenciam com grande intensidade e satisfação suas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, histórias). Elas se entregam às suas brincadeiras, aos seus jogos, às suas histórias com vigorosa seriedade. Com rara facilidade se põem a brincar e a jogar, a contar e a ouvir uma história, constituindo um cenário imaginário em que criam e representam diferentes personagens, vivem as mais fantásticas aventuras, inventam, “constroem” e “destroem”. Fazem de seu corpo um versátil brinquedo com o qual exploram a realidade. No “como se”, disfarçam-se, passam a ser, ao menos naquele momento, quem “não são”.

O lúdico³ é uma forma de disfarce – ou ao menos habilita a criança a disfarçar-se – que envolve alguma proposta de mudança de

1 Texto baseado na tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, campus de Araraquara.

2 Educador físico, doutor em Educação Escolar pela FCL – Unesp, campus de Araraquara. Docente-adjunto do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos.

3 É importante pontuar que “lúdico” é uma palavra que deriva do termo latino *ludus*, que remete às brincadeiras e aos jogos (Cunha, 1997). O termo lúdico significa, portanto, aquilo que se refere tanto ao *brincar* quanto ao *jogar*.

identidade, um fingimento que se concretiza, por exemplo, no uso da roupa emprestada dos pais, na estrela do xerife, na roupa de super-herói, enfim, no enredo da brincadeira/jogo. Disfarçar-se é uma das grandes paixões humanas e que possui grande valia para o convívio social, civilizado. É uma atitude eminentemente social que regula ou desregula a relação com o outro e que depende de uma convenção socialmente compartilhada, para poder tornar-se efetiva. (Herrmann, 1999). É convencionalmente socialmente que o lúdico – isto é, as brincadeiras e os jogos – são atividades que servem ao espírito infantil. Em outras palavras, a convenção social que segue a modernidade reconhece no lúdico um comportamento próprio da criança, peculiar à sua natureza (instintiva), às suas necessidades e seus interesses.

Huizinga (1980) situa o lúdico como um elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. Concebe-lhe uma função significativa, ou seja, afirma que a essência do lúdico não é material, uma vez que ultrapassa os limites da realidade física, encerra um determinado sentido, transcendendo as necessidades imediatas da vida. O lúdico traz em seu enredo a representação da realidade (matéria, natureza) recriada metaforicamente. Trata-se da realização de uma aparência. Pressupõe uma mudança de perspectiva para a esfera teatral ou representativa, em que as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas. É a lógica do faz de conta, do “como se” (Campbell, 1992).

Esta fascinação do homem pelo lúdico o acompanha desde as origens da civilização. Sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou, mais propriamente, para sua educação, ultrapassa os limites da modernidade. Por exemplo, entre os gregos, Platão e Aristóteles já reconheciam o valor do lúdico para a educação de suas crianças. Contudo, é a partir da consideração do “sentimento de infância”, que se concretiza por volta do século XVIII, que o lúdico é efetivamente associado à educação da criança pequena. Tomados como comportamentos naturais da criança, os jogos e as brincadeiras aos poucos entram nas escolas de educação infantil (como é o caso do “Jardim da Infância” de Froebel, já no século XIX).

Desde então, é inevitável sua associação à educação escolarizada, particularmente da criança pequena. As construções teóricas e práticas em torno da educação da criança que se difundiram na Europa dos séculos XIX e XX não tardaram em se expandir a vários países inclusive o Brasil. Segundo Kuhlmann Junior (2001), o quadro das instituições educacionais começa a se reorganizar a partir da segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim de infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.

O discurso em torno da importância da atividade lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que circulava em território europeu, também desembarcou no Brasil, ganhando suas escolas voltadas à educação da criança pequena. Este será o cenário de discussão deste texto, ou seja, a escola de Educação Infantil brasileira. Se o lúdico é parte do cotidiano escolar da Educação Infantil, cabe perguntar: como tem sido acolhido na prática pedagógica? Sus-tentados no referencial teórico psicanalítico, buscaremos conhecer como o lúdico é acolhido pela escola de educação infantil brasileira neste início de século XXI, investigando a prática pedagógica de professoras que atuam em escolas da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Sobre a política pública para a educação infantil no Brasil

A partir de 1980, a valorização da educação da criança pequena no Brasil tem estado na pauta de discussões das e para as políticas educacionais: de um lado, a discussão em torno da Educação Infantil como espaço de educação da criança e não apenas de cuidados (assistencialismo) e, de outro, o reconhecimento de que a educação da criança deve ser garantida pelo Estado sob o ponto de vista legal e pela qualidade do ensino sob o ponto de vista pedagógico.

Esta atenção recebida pela Educação Infantil brasileira se deve à crescente demanda por uma educação institucionalizada para a

criança de zero a seis anos decorrente da intensificação do processo de urbanização, da entrada da mulher no mercado de trabalho, de mudanças na organização e estrutura das famílias e pelo fato de a sociedade se mostrar mais consciente da importância das experiências na primeira infância (Brasil, 1998a).

Do ponto de vista legal, esses fatores em conjunto mobilizaram a sociedade civil e órgãos governamentais a comungarem em favor da necessidade de que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998a). Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 passou a assegurar o direito da criança à Educação Infantil apontando no artigo 208, inciso IV, “[...] que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.9.394, promulgada em dezembro de 1996, confirma e legitima as disposições da Constituição Federal de 1988 sobre a educação infantil. No artigo 4, a LDB reafirma a responsabilidade do Estado em garantir como educação escolar pública o atendimento gratuito às crianças de zero a seis anos nas creches e pré-escolas. A educação infantil é tratada como nível da educação escolarizada e inserida como etapa da educação básica (artigo 21). Aponta que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29).⁴

Legalmente, a educação da criança pequena (zero a seis anos) está garantida. A outra ponta dessa história incide no campo pedagógico. A necessidade de se discutir e de se concretizar propostas para educação dessa criança no âmbito escolar implica pensar a formação do professor que irá atuar nesse nível da educação básica, investimentos na estrutura física e de materiais das creches e pré-escolas e a elaboração de diretrizes curriculares.

4 Na lista de referências, consulte Brasil (1996).

Diante desse contexto, o Ministério da Educação e do Desporto elabora e publica, em 1998, um documento que apresenta diretrizes pedagógicas para a educação infantil: trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que:

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (Brasil, 1998a, p.13)

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998a, p.13), um dos princípios que devem sustentar a qualidade das experiências oferecidas às crianças, considerando-se suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, “[...] é o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação social”. Em outras palavras, o lúdico é colocado em uma posição de valor (princípio norteador) quanto se trata da educação da criança. É tratado como comportamento natural da criança em desenvolvimento. Nesses termos ele é valorizado naquilo que ele pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

Esta posição observada no RCNEI representa uma concepção de infância que vem se construindo ao longo da história da humanidade, que reconhece no lúdico uma atividade própria da criança. Vejamos o que diz o referido documento sobre a criança:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem

de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (Brasil, 1998a, p.21-22)

Fase do desenvolvimento do ser humano, a infância apresenta características e necessidades muito particulares. A criança, espontânea, curiosa, autêntica, porém “imaturo” física, motora, afetiva e emocional, social e cognitivamente, pode-se dizer, é um ser em formação que exige atenção e cuidados especiais. Assim é concebida a criança. De acordo com o RCNEI, o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança depende dos vínculos que ela estabelece com outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, e dos recursos que ela (a criança) apresenta, como é o caso do brincar (Brasil, 1998b).

O lúdico é apresentado como recurso da criança para se comunicar, para se relacionar com o outro, para compreender a si mesma e as “coisas” que ocorrem a sua volta de modo a contribuir com o seu processo de desenvolvimento. Vejamos o que o RCNEI diz sobre o brincar:

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (Brasil, 1998b, p.23)

Baseado neste discurso de valorização da atividade lúdica como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança e espaço de aprendizagem, o RCNEI recomenda a inserção do lúdico como atividade permanente na educação infantil, uma vez que, ao

propiciar a brincadeira, “[...] cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos [...]” (Brasil, 1998a, p.28). Espera-se que esse conjunto de atividades possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e para o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, aponta o RCNEI.

Dadas as limitações teóricas e práticas destes documentos produzidos pelo Governo, pressupõe-se que o lúdico ocupa ou deveria ocupar um lugar de destaque junto às atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil. Na perspectiva de apreendermos como o lúdico tem sido acolhido na escola, realizamos uma investigação junto a quatro professoras de educação infantil que atuam em escolas da rede pública municipal do Estado de São Paulo.

Com o objetivo de compreender as concepções e os modos de acolhimento do lúdico na educação escolarizada, particularmente a que se refere à educação da criança pequena, foram realizadas três entrevistas abertas (Bleger, 1977) de 30 a 40 minutos com cada professora. Nas entrevistas, o objetivo era que as professoras falassem sobre o seu cotidiano e, “[...] a partir de temas norteadores, abordá-lo num movimento de ‘deixar que surja’⁵” (Oliveira, 2006c, p.238). Portanto, as entrevistas foram realizadas a partir de temas gerais relacionados ao lúdico e que constituíram o seguinte roteiro de entrevista: 1) infância e escolarização; 2) brincar (lúdico); 3) brincar (lúdico) e/na escola; 4) formação e atuação profissional.

Tomamos como objeto material de análise as comunicações verbais, ou seja, os relatos das professoras obtidos por meio de entrevistas. A isso, Oliveira (1984, p.48) chama de “discurso”, isto é, “à forma em que a apreensão subjetiva da própria conduta, socialmente aceita, expressa-se numa comunicação verbal”.

O caminho percorrido foi o de recolher *flashes* de sentidos, recordados dos relatos das professoras, que permitissem demonstrar como o lúdico é concebido na dinâmica intersubjetiva dessas professoras e,

5 Termo cunhado por Herrmann (1999).

por consequência, o sentido assumido pelo lúdico na escola. Não se trata de interpretar, mas de compreender como o lúdico é concebido pelas professoras, inspirado na “[...] psicanálise enquanto modo de investigar significados de ações humanas e das produções de saber individuais e coletivas” (Oliveira, 2006b, p.18).

Sobre as professoras:

Quadro 1 – Apresentação das entrevistadas.

Nome	Idade	Formação	Tempo de Trabalho
Ana	20 anos	Licenciada em Pedagogia	3 anos
Carla	23 anos	Licenciada em Pedagogia	8 anos
Elaine	29 anos	Magistério	5 anos
Fabiana	29 anos	Licenciada em Pedagogia e Pós-Graduada (Lato Sensu) em Educação Especial	10 anos

As professoras e o lúdico

Ao ouvir as professoras, é possível afirmar que o brincar ocupa na escola de educação infantil, ao menos naquelas em que elas trabalham, uma posição valorativa no que diz respeito às suas “qualidades educativas”, tomada como uma atividade fundamental para a educação da criança. As professoras entrevistadas são unânimes em dizer que o lúdico na escola – concretizado nas brincadeiras, nos jogos, no contar e ouvir histórias – é fundamental e/ou importantíssimo. Corroborar o desenvolvimento da criança, torna o aprendizado mais prazeroso, facilita o trabalho do professor.

Um discurso que toma forma no Brasil com a introdução das ideias de Froebel no final do século XIX, reforçado e revigorado, ao final da década de 1970, com o *boom* do Construtivismo e sua valorização das atividades e conhecimentos trazidos pelas crianças. Nessa conjuntura, a escola se vê obrigada a assumir um discurso que valoriza, dentre outras coisas, a atividade lúdica. Nas escolas de Educação Infantil a presença do lúdico ainda pode ser observada, situação que começa a se modificar a partir da entrada da criança no

Ensino Fundamental, ou na chamada primeira série. Na rotina da escola de Educação Infantil ainda se permite a vivência do lúdico por parte da criança. A rotina descrita pelas professoras apresenta, cada uma ao seu modo, momentos destinados às brincadeiras, aos jogos, às histórias, ora voltados para atividades mais livres, ora para atividades mais dirigidas. Com a transição para o ensino fundamental, os momentos para a vivência do lúdico são cada vez menores. É fortalecida a dicotomia anunciada no poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”: “não sei se brinco, não sei se estudo [...] não consegui entender ainda qual é melhor [...]”. A escola é lugar de estudar (o que exige responsabilidade e seriedade) e não de brincar (atividade improdutiva, face à soberania do conhecimento racionalista).

Nesse contexto, a Educação Infantil (creches e pré-escolas) se torna sinônimo de recreação, ou seja, a criança que frequenta a educação infantil brinca, desenha, ouve histórias, realiza algumas atividades de socialização, de lateralidade, consciência corporal, dentre outras. Não se diz que ela estuda. A imagem de que a educação infantil é um espaço de recreação anuncia o preconceito, entre outras coisas, em relação ao lúdico, ao valor educativo das brincadeiras, dos jogos, dos contos de fadas, enfim, da fantasia. Entre brincar e estudar, dilema proposto por Cecília Meireles, constata-se que, aos poucos, a educação infantil está optando pelo estudo (pela disciplina). Isso significa partir da premissa de uma atividade pedagógica pautada na seriedade, na responsabilidade, na atenção, no trabalho árduo, contexto que supostamente se opõe ao universo lúdico. Postura que pais e direção exigem, relatam as professoras. Nessa perspectiva, o lúdico é concebido como passatempo, como atividade secundária do processo educativo. Fabiana,⁶ uma das professoras da pesquisa, por exemplo, ressalta que as sextas-feiras apresentam um índice maior de ausência das crianças (falta) porque os pais normalmente aproveitam esse dia para outras atividades (levar a criança ao médico etc.). A justificativa é que na sexta-feira não há nada de importante na escola, pois é dia de brincar.

6 Os nomes das seis participantes da pesquisa são fictícios.

Mas qual é o significado que o lúdico assume na prática pedagógica de Ana, Carla, Elaine e Fabiana?

De sua infância Ana, 20 anos, relembra algumas travessuras e se autodenomina um moleque, diz que foi terrível, que gostava de brincar com os meninos (jogar bola), subir em árvores. Anuncia o resultado de suas travessuras concretizado nos machucados (ora o dedo do pé, ora o joelho, ora o cotovelo). Relata uma infância muito rica em brincadeiras e jogos, vividos ao sabor da liberdade e ao gozo do prazer de brincar com o imponderável, com o desconhecido, com o proibido. Trata com pesar a perda da infância, concebida por ela como um período feliz. Ter de abdicar da infância – para Ana, sinônimo de alegria, de felicidade, de prazer descompromissado – para assumir as responsabilidades da vida adulta era, de certa forma, ter que abdicar do prazer descompromissado, sem obrigações, vivido em suas brincadeiras e jogos.

É assim que Ana concebe o brincar ou o lúdico: como diversão. Divertir-se significa poder usufruir o prazer que emana da brincadeira, do jogo, da história e que é consequência de suas ações, de suas conquistas, do poder e domínio possibilitados pela dimensão do imaginário e do simbólico, concretizados no “como se”. Testar os limites, subverter a ordem, sentir-se dominante: jogar bola com os meninos subvertendo uma regra de que menina brinca de boneca, como pontua em seu relato. Divertir-se é uma forma encontrada por Ana para lidar com as situações conflituosas, com a ansiedade, com a angústia, medo; com as fantasias eróticas e agressivas, transformando isso em prazer. Para ela, diversão é sinônimo de alegria, portanto, em sua lógica, quando alguém está se divertindo não pode estar triste. É uma maneira de buscar domínio, mesmo que ilusório, sobre aspectos que compõem sua vida psíquica, disfarçados no enredo das brincadeiras, dos jogos e das histórias. Vejamos um trecho do depoimento de Ana:

Bom, brincar é um momento de... doação, brincar é um momento de divertimento, de abrir a cabeça, de aprender, de ensinar, é uma maneira de... brincar é um estado de espírito...brincar é estar bem

com você mesmo, brincar é você se abrir para coisas novas, brincar é compartilhar aquilo que você sabe, aquilo que você aprende, aquilo que você entende, e aquilo que você não sabe, brincar é transmitir para as pessoas o que você está sentindo, a alegria que você está sentindo ou a tristeza, ou a ansiedade, brincar é colocar para fora a ansiedade, o medo, é a angústia, é o sentimento, brincar para mim é tudo isso [...]. (Ana)

Ana articula seu discurso em relação ao lúdico (brincar) tendo como fio condutor a diversão, que nada mais é do que a consequência das ações de quem está brincando, da maneira como ele conduz os rumos da brincadeira ou do jogo. O caráter divertido é um elemento mais aparente do brincar, facilmente perceptível. A partir dessa referência, ela constrói sua percepção sobre a articulação do lúdico com a educação escolarizada, ou seja, sobre a presença, na escola, da brincadeira e do jogo, mais propriamente na escola de Educação Infantil (creches e pré-escolas).

O caminho proposto por Ana é constituir espaços na rotina escolar para que as crianças possam brincar livremente, sem a interferência dela. São momentos recreativos em que as crianças podem brincar do que quiserem. Sexta-feira é um dia comumente utilizado para esse fim. Entremeadado com as atividades pedagógicas, ela também possibilita espaço para que o lúdico aflore. Estes são momentos de diversão. É claro que ela considera também a possibilidade de as crianças estarem aprendendo quando brincam livremente, não necessariamente algum conteúdo escolar. Refere-se ao aprendizado de aspectos tais como socialização e/ou interação.

Outra alternativa, que não exclui a primeira, é o que Ana chama de “brincar dirigido”. Diferentemente do brincar livre, a brincadeira dirigida pressupõe a direção de Ana, ou seja, ela conduz a atividade, estabelecendo sobre o que brincar, qual o papel de cada um, estabelece as regras e assim por diante. Nesse caso, vislumbra-se a possibilidade de propor o ensino de determinados conteúdos por meio da brincadeira, uma vez que ela possui certo controle sobre os rumos da atividade.

Nesse caso, o lúdico é valorizado por seu caráter divertido, recreativo, e não por seu valor educativo. Pode-se dizer que Ana concebe e acolhe o lúdico em sua prática pedagógica como atividade recreativa.

[...] eu trabalhando na brincadeira com eles é o jeito mais fácil que eu tenho de poder prender a atenção deles duma maneira que eles gostam, que eu não fique estressada e muito menos eles fiquem estressados, porque aí eles não vão gostar de ficar comigo e eu não vou gostar de ficar com eles [...]. (Ana)

Carla, 23 anos, define o lúdico – ou seja, as brincadeiras e jogos – como atividade própria da criança, específica da infância. Nesse contexto atribui-lhe uma função simbólica. Descreve o brincar/lúdico como uma linguagem da infância que expressa simbolicamente, via imaginário, o universo subjetivo da criança. É um recurso da criança para se colocar no mundo, diz Carla. Expressa o movimento das fantasias disfarçadas e atualizadas nas ações, nos personagens, enfim, no enredo que fertiliza a brincadeira ou o jogo.

[...] brincar é o recurso da criança, seria isso, pra resumir é o recurso da criança para se colocar no mundo, é... é... como ela lida com as angústias dela, ela sabe que brincar é a partir de certa idade, é a partir dos três anos que ela sabe que o brincar é diferente do real, né? Mas ela, pra ela ali no momento do brincar é real, então ela, ela se, acho que ela se estabiliza, não sei, é o que eu penso do pouco que eu vejo. (Carla)

Quando se trata de articular o lúdico com a educação escolarizada, Carla é mais cautelosa. Da mesma forma que Ana, ela propõe alguns momentos na rotina escolar em que o lúdico pode ser vivenciado pelas crianças. São momentos em que as crianças podem brincar livremente, espremidos entre uma e outra atividade sistematizada. Carla estabelece alguns momentos de descanso para as crianças entremeados com as atividades sistematizadas que compõem a rotina e que objetivam o

ensino-aprendizado de determinados conteúdos escolares. No caso de Carla, o foco é a leitura e a escrita. A brincadeira livre, que ela nomeia simbólica (em alusão à possibilidade de a criança expressar “o que está sentindo”, como ela diz), exerce fundamentalmente essa função em sua rotina com as crianças.

Quero dizer assim: que na teoria, a criança do pré não teria que estar sendo obrigada a se alfabetizar, ler e escrever, mas a família e as atividades que em geral são feitas pelo professor seguem uma linha, então é isso, é trabalho com letras e escrita. (Carla)

Pode-se dizer que Carla considera que o lúdico (brincadeira simbólica) é importante para a criança, mas é pouco “útil” para os propósitos da escola, exceto pelo valor recreativo. Carla é incisiva ao dizer que o discurso valorativo da escola em relação às possibilidades educativas do lúdico se mantém na teoria, uma vez que a prática aponta para outra direção, ou seja, o lúdico é tomado como atividade improdutiva, como distração, o que inviabiliza sua articulação com a educação escolarizada que exige sistematização, seriedade, certa rigidez. Como ponto de equilíbrio, Carla sugere o uso de jogos e brincadeiras dirigidas e/ou pedagógicas, cuja finalidade é corroborar o ensino dos conteúdos escolares (linguagem oral, escrita e matemática, diz ela). Trata-se de uma atividade pedagógica – como “conhecer as letrinhas” [sic] – com nuances de uma brincadeira e/ou jogo. É como se a atividade pedagógica fosse lúdica apenas na aparência e não na essência. Serve apenas como atrativo para as crianças se motivarem para o estudo.

Carla coloca em campos opostos brincar e estudar: há o tempo para brincar e há o tempo para estudar, considerando inviável uma possível articulação entre eles. Assim é a presença do brincar em sua rotina: o lúdico é utilizado em momentos que não se misturam com as atividades de estudo. O lúdico é um contrapeso ao estudo, caracterizado como descanso, uma vez que estudar exige atenção, concentração, e assim por diante. É um passatempo, uma distração para as mentes cansadas em função do árduo trabalho pedagógico.

Na minha percepção é o seguinte: eu acho que no primeiro ano é mais presente [o brincar], você vê as crianças brincando com mais frequência, nas crianças que estão no segundo ano de escola é mais... mais... é menos frequente, mais o professor [...] não pelo professor desconhecer, mas porque ele tem que cumprir outras [...] mais conteúdos, mais conteúdos sistematizados, tem o caderninho para cumprir, um ou dois caderninhos para cumprir, já tem tarefa, né? (Carla)

Fabiana, 29 anos, relembra sua infância lúdica com saudosismo. Uma infância de muitas brincadeiras e jogos que se estendeu até os quatorze anos. Associa o lúdico ao faz de conta: assumir diferentes personagens, estar em lugares diferentes. Ressalta a magia da fantasia, de poder fantasiar. Faz questão de preservar a inocência de suas fantasias (as fadas, as bruxas, os cavaleiros, ser a mãe, a professora, entre outros personagens comuns da infância). Fabiana ingressou na escola direto na primeira série, isto é, não frequentou a “pré-escola”. Muito pouco viveu o lúdico na escola. Considera o lúdico (as brincadeiras, os jogos, contar e ouvir histórias) elemento fundamental para a criança, uma vez que lhe possibilita experiências ricas em aprendizagens. Instiga a curiosidade, a invenção, a criação, enfim, a construção de conhecimento com sabor. Pressupõe uma aprendizagem mais prazerosa, mais significativa para a criança. O prazer se relaciona à satisfação, ou seja, à vivência de situações divertidas, alegres, ausentes de conflitos, de angústias, de tensão.

[...] brincadeira é fundamental, a criança ao mesmo tempo em que ela interioriza... interioriza, ela constrói e reelabora, e ressignifica os conceitos, o que ela pensa, transforma é... e através... eu acho que a brincadeira não tem como [...] uma educação infantil trabalhar sem a brincadeira, eu não consigo ver isso, não consigo [...]. (Fabiana)

A partir do lúdico, Fabiana acredita ser possível constituir uma relação com a criança mais agradável, mais facilitada, mais light. Para ela, vivenciar o lúdico é estar em recreação. É desse modo que ela concebe a presença do lúdico no contexto escolar. A vivência do lúdico

na escola assume a característica recreativa, significado por Fabiana como uma atividade marcada pelo prazer, divertida, descompromissada com a obrigatoriedade, ausente de tensões e conflitos.

Eu acho que a brincadeira é mágica para criança, uma coisa que a criança não vê como obrigação, ela vê como um momento de que... necessita da participação dela, a brincadeira é o momento que a gente consegue a participação de todo mundo, é difícil uma criança que fala: Tia, eu não quero brincar!, é muito difícil e se ela fizer isso é porque alguma coisa está acontecendo [...]. (Fabiana)

É dessa perspectiva que Fabiana insere o lúdico em sua rotina escolar, organizando-o em diferentes momentos de sua prática pedagógica: ora como atividade livre, ora como atividade dirigida, ou como atividade articulada com o ensino-aprendizagem de determinados conteúdos. O caráter recreativo é o fio condutor desse processo. Os momentos de brincar livre primam pela liberdade de ação, pela espontaneidade. São um convite à diversão sem nenhum compromisso com o estudo. As crianças organizam e desenvolvem suas brincadeiras e jogos livremente, sem intervenções; no brincar dirigido, Fabiana se propõe a ensinar às crianças inúmeras brincadeiras e jogos de modo que possam usufruir dessas atividades lúdicas de maneira autônoma.

[...] por exemplo, na sexta-feira, que é o dia do brinquedo, eles levam brinquedos, eles... quem quer brincar com o brinquedo um do outro compartilha, quem não quer faz a rodinha, brinca de batata quente, bola atrás, eles se organizam e eu observo, eu falo assim que o livre é assistido, eu assisto à brincadeira [...]. (Fabiana)

Para Elaine a aprendizagem precisa ser mais significativa para a criança, ou seja, é preciso que o conhecimento apresentado à criança faça sentido a ela de modo que o reconheça como parte de si. Em sua passagem pela escola na infância, essa é uma de suas reclamações: as aulas eram chatas, monótonas, pouco lúdicas e muito distantes de sua realidade (seus interesses, necessidades, capacidades). Pensar

em aulas mais lúdicas, portanto, em uma linguagem mais próxima da realidade da criança, é a sugestão de Elaine para que o conhecimento seja mais significativo para os pequenos alunos. Brincar é uma atividade peculiar da infância, uma via de ligação entre a criança e o adulto, entre a criança e o mundo. Brincando a criança concretiza em ações: valores, atitudes, comportamentos, conceitos – de modo que possa compreender o que se passa com ela e com o mundo a sua volta.

[...] eu sempre gostei de brincar e por isso que assim... eu trabalho pouco com as crianças assim, na escrita, naquela coisa maçante e deixo eles brincarem mais, porque eu acho que com a brincadeira ele aprende muito mais, do que você ficar ali no papel, em cima de um papel, às vezes eles não estão entendendo nada, às vezes aquilo para eles está um saco [...]. (Elaine)

[...] você está brincando mas você está aprendendo, você está aprendendo é... dependendo do tipo da brincadeira ela está te propondo alguma coisa, você não está brincando por brincar, você não está ali sem, assim, sem saber o porquê, porque toda brincadeira tem um porquê. (Elaine)

Nessa direção, acredita que o lúdico pode corroborar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que pode tornar a prática pedagógica mais harmônica (maior proximidade entre criança e professora), menos aterrorizante porque mais clara e compreensível. Consequentemente, mais prazerosa. O caminho para tornar o aprendizado mais significativo é constituir uma prática pedagógica mais prazerosa, portanto, mais lúdica. É mais gostoso e divertido aprender o alfabeto, por exemplo, brincando, do que sentando numa carteira decorando as letras. Assim pressupõe Elaine. Ela descobre esse universo de fantasias quando resolve contar uma história às crianças na perspectiva de que elas aprendessem as vogais, e o resultado foi um aprendizado mais consistente e significativo, segundo sua percepção. Na percepção dela as crianças reconhecem as letras “super bem”. Ela atribui esse “sucesso” ao lúdico, mais propriamente à maneira

como ela conduziu a aprendizagem das vogais: contando histórias (segundo ela, inventadas por ela própria):

A história é a deles, participarem da história deles... de eu estar contando a história para eles, eles estarem participando, porque igual de vez em quando eu... aí eu dou um grito igual a uma bruxa, eles levam cada susto, porque eles estão muito presos à história, então eles estão assim, aí eles fala assim: – Tia! Teve criança que falou: – Tia, essa noite eu num dormi direito! – Por quê? – Porque eu fiquei com medo da bruxa! (Elaine)

Na prática, o que Elaine propõe é uma atividade recreativa (uma história) que procura tornar o aprendizado mais divertido, mais prazeroso. O diferencial é a condução da atividade: Elaine permitiu que as crianças tivessem certa liberdade de ação, que elas participassem de maneira ativa da história, compartilhando fantasias e alimentando a criatividade e a capacidade intelectual. As crianças vivenciaram as vogais, não apenas decoraram. Ela constitui de certa forma um cenário recreativo, pautado no caráter divertido, alegre, descontraído – a partir do qual instiga a criança a explorar ludicamente as vogais (no caso do exemplo). É uma busca compartilhada entre Elaine e as crianças, cujo ponto de partida é o convite para entrar na história.

Elaine vislumbra no lúdico um rico universo de aprendizagens muito bem explorado pela criança. As crianças estão constantemente brincando, a todo momento e em todo lugar, diz ela. São momentos de pura diversão, em que brincam com as mais diversas situações, mas sempre tiram desses momentos algum aprendizado, acredita Elaine. Assim são os momentos de atividades livres, em que Elaine não intervém, apenas observa as crianças brincando. O lúdico, para Elaine, é recreação, mas também é educação.

O caráter recreativo atribuído ao lúdico é, sem dúvida, predominante na prática pedagógica das professoras entrevistadas, cujo valor está nos aspectos divertido, gostoso e alegre, improdutivo e descompromissado (seu compromisso é com o prazer, não com o trabalho/estudo), espontâneo e livre. Pode-se observar nas rotinas

escolares das professoras momentos recreativos que normalmente coincidem com os momentos de “brincar livre”. A vivência de jogos e brincadeiras recreativas tem espaço cativo na rotina escolar de todas as professoras. O tempo disponível e a organização desse tempo para a vivência do “brincar livre” não são uniformes entre as professoras. Esta decisão é muito pessoal para cada uma delas.

Tomado como recreação, o lúdico assume um valor pejorativo sob o ponto de vista educativo, ou seja, a recreação pressupõe a vivência de uma atividade – seja um jogo, uma brincadeira, uma história etc. – que preza uma liberdade de ação; ausente de seriedade, improdutiva – e que tem por objetivo o princípio do prazer. Sob a perspectiva da recreação, o lúdico ocupa, na prática pedagógica das professoras, o lugar de passatempo, de distração, de descanso – em contraposição à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógicas. De certa forma, elas afirmam uma incompatibilidade entre o lúdico e a educação da criança, partindo do princípio de que a educação de que elas tratam refere-se ao aprendizado dos saberes escolares (alfabetização, por exemplo). É a ideia de que a educação exige uma sistematização e racionalidade tais que a tornam incompatível com a ludicidade, marcada pela imaginação, pela fantasia, pelo desejo e pelo prazer de conhecer.

As professoras partem de uma concepção de educação racionalista, que busca fazer da criança pura razão pela supressão do infantil, do irracional. Uma educação que desconsidera o valor da fantasia, do desejo e do infantil para a aprendizagem e, que, portanto, distancia-se do acolhimento desses aspectos e de sua articulação com o processo educativo. Que lugar cabe ao lúdico na escola, sob essa perspectiva? Segundo as professoras entrevistadas, o lúdico ocupa o lugar de uma atividade prazerosa e divertida – desarticulada das atividades pedagógicas, e que proporciona às crianças um espaço para expressarem o que estão sentindo e um espaço para as crianças interagirem com as outras crianças, essencialmente.

Na condição de atividade natural e espontânea da criança, o lúdico expressa aquilo que é próprio da natureza infantil: sua condição irracional e impulsiva e sua necessidade de fantasiar. É esta natureza,

essencialmente, que elas descrevem quando conceituam o brincar (lúdico) e quando abordam o que observam nos momentos em que as crianças brincam livremente: a expressão de aspectos agressivos e eróticos. Ressaltam a dimensão simbólica que envolve o lúdico, ou seja, a sua capacidade de expressar simbolicamente as potencialidades eróticas e agressivas constitutivas do ser humano, disfarçadas nas fantasias e no enredo das brincadeiras, dos jogos e das histórias.

Uma outra questão inerente à inserção do lúdico na rotina escolar das professoras está relacionada à presença de brincadeiras e jogos dirigidos. Nesses momentos, há o direcionamento da brincadeira ou do jogo por parte da professora, seja com o propósito de ensinar às crianças “como” se brinca e/ou joga, seja com propósitos pedagógicos e/ou didáticos. Distinguem-se do “brincar livre” na medida em que sofrem intervenção para atender um objetivo predeterminado pela professora, principalmente quando o uso da brincadeira/jogo tem fins pedagógicos. O que se busca com isso é propiciar um processo de ensino e de aprendizagem que possa se dar de forma prazerosa (Kishimoto, 1999). No entanto, Kishimoto (1999, p.37) aponta que essa relação lúdico/educação, apresenta na raiz um enodamento: “[...] o brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos”. É o que as professoras pesquisadas demonstram em sua prática pedagógica, ou seja, este distanciamento entre o lúdico e a educação escolarizada.

Essa autora sugere, então, que uma maneira de possibilitar tal articulação é possível na medida em que o professor, ao propor uma atividade lúdica às crianças com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, preserve as condições para expressão do lúdico, ou seja, a ação intencional da criança para brincar.

No entanto, essa transposição do lúdico para o campo pedagógico traz consigo sequelas que em muitas circunstâncias chegam a inviabilizar seu sentido educativo, uma vez que o caracterizam mais como técnica do que como arte. Nesse contexto, o lúdico é alvo de uma domesticação e de uma especialização enclausurante. A uma brincadeira ou a um jogo é estabelecido um objetivo específico e predeterminado – trabalhar os números, por exemplo –, que deve

ser seguido impreterivelmente. Qualquer mobilização das crianças contrária a isso e que conduza os rumos da atividade para outros interesses é tomado como proibido, inapropriado, errado. Há momentos em que a ação das professoras sobre a atividade lúdica é demasiado restritiva, técnica. Neste sentido, o lúdico é destituído da espontaneidade e liberdade imaginativa para ser substituído por um brincar de ou brincar para, cujo sentido está ligado à técnica de ensinar (Oliveira, 2006a). Nestes termos, as crianças brincam daquilo que o professor permite, sempre almejando algum objetivo pedagógico, não necessariamente educativo. Por mais que as professoras afirmem que a proposta é estabelecer um ensino pautado no prazer, na alegria e na diversão, na prática tendem a burocratizar e institucionalizar o lúdico, imprimindo-lhe um objetivo pedagógico e didático.

Essa postura é compreensível, uma vez que se mostra compatível com as concepções que fundam a escola e que parte do princípio de que o ensino eficiente está ligado ao pragmático, sério, sistematizado. A expressão do lúdico torna-se indesejável ao ambiente escolar, por estar ligado ao prazer e à vida imaginativa. Para Oliveira (2006a), quando a escola privilegia a disciplina e a normalização das crianças, abandona o lúdico como ingrediente educativo. Há, por parte das professoras, algumas tentativas de sistematizar o lúdico, dando-lhe um caráter pedagógico, ou seja, vislumbrando no lúdico um instrumento de ensino, baseado em uma visão tecnicista em que se associa a aplicação de uma determinada atividade lúdica ao ensino-aprendizagem de determinado conteúdo/conhecimento, em uma relação direta e objetiva. Nesses termos, as professoras se distanciam da consideração do lúdico como recurso efetivamente educativo, uma vez que cerceiam a vida imaginativa e fantasiosa da criança.

Oliveira (2006a, p.90) aponta que a escola, sustentada em princípios dogmáticos e hipócritas, tem negado o acolhimento do erótico, do agressivo e da sua expressividade. Segundo a autora, “[...] a crença no controle total de si e do outro significa a recusa do aspecto inconsciente como autor e coprodutor de educação e de aprendizagem, que, diga-se de passagem, habita tanto o educador quanto o educando”. De certo modo, ao desconsiderar o valor da fantasia para a produção

intelectual e artística, para o despertar da curiosidade investigativa, do desejo de saber, de conhecer, não é a própria fertilidade da educação que ela limita?

Como toda regra tem sua exceção, é possível observar em Elaine lampejos que levam a pensar num acolhimento do lúdico. Tentativas, ainda que isoladas e poucas, de considerar e compartilhar com as crianças o espaço lúdico como fomento para a aprendizagem, ou, mais propriamente, como alimento para o desejo de conhecer. A história inventada por Elaine para apresentar as vogais para as crianças, por exemplo, favorece a constituição de um espaço lúdico, convidativo, instigante. De certa forma, ela convida as crianças a buscar junto com ela as vogais. O interessante é que as crianças vivem a história, assumem papéis, contribuem com a história, carregam-na de afeto e de fantasias compartilhadas com Elaine. Cabe ressaltar que são apenas tentativas ainda tímidas, porém de grande valor.

Não poderia afirmar que Elaine efetivamente considera a fantasia, o desejo, o infantil como elementos implicados na aprendizagem e que podem ser mobilizados pelo lúdico. São tentativas de buscar alternativas para melhorar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Está mais próximo de uma aposta no lúdico, que, segundo ela, deu certo; está dando certo. Essa maneira de articular o lúdico com a educação em sua prática educativa ainda é restrita a esse contexto da história, mas produz efeitos importantes no aprendizado das crianças, particularmente no tocante às vogais. Da maneira como ela argumenta, as crianças compreendem as vogais, isto é, vivem as vogais, ao invés de decorarem. Poderia se dizer que Elaine se aproxima da ideia de uma “professora suficientemente boa”, ao estabelecer um espaço de experiência que articula realidade interna e externa, ao se colocar como suporte para as fantasias das crianças.

Por analogia com a “mãe suficientemente boa” de Winnicott, Oliveira (2006a) ressalta que o professor também pode proporcionar à criança espaços intermediários de experiência que a conduzam, numa direção crescente, a se adaptar às limitações e frustrações da realidade do convívio civilizatório. Trata-se de um aprendizado para a vida que extrapola o universo de conteúdos/conhecimentos

transmitidos pela educação escolarizada. Nessa perspectiva, a tarefa da educação “pode ser pensada como um trabalho de escultor [...], que dá forma, busca-a e a faz emergir [...]” (Oliveira, 2006a, p.93).

A história inventada por Elaine abre um campo imaginário riquíssimo em que as crianças são convidadas a entrar, compartilhando de suas fantasias, atualizando seus desejos, buscando domínio de seus medos e fertilizando seu aprendizado. Por isso o aprendizado das vogais é tão significativo: a busca pelas vogais se articula com a busca de seus enigmas, o que impulsiona a criança a desejar saber onde está a vogal que se perdeu, quem é a vogal e assim por diante. No caso de Elaine há uma questão no mínimo instigante: ela é a única das professoras entrevistadas que não possui a formação em nível superior, ou seja, ela não é pedagoga; sua formação é o magistério. No entanto, foi aquela que mais se aproximou do acolhimento do lúdico como recurso educativo, ou seja, como recurso que serve ao processo secundário que prima pelo domínio do princípio do prazer sobre o princípio de realidade.

Emerique (2003) ressalta que tem constatado, em seus contatos com educadores, que, ao lado da resistência ao jogo e à brincadeira, subsiste no adulto uma carência lúdica, um desejo de reencontrar e deixar sair a criança que existe, insiste, resiste e não deixa de chamar dentro de cada um. É um ponto de partida para o resgate do lúdico na escola. Não se espera com isso uma postura infantilizada como a de Beatriz, mas uma postura pautada no acolhimento das paixões e dos afetos como elementos indissociáveis da produção de conhecimento.

De suas experiências, Emerique (2003, p.23), muito oportunamente, observa a existência de três tipos de professoras:

[...] há aquelas que reprimem, inibem os alunos, que não brincam e não permitem que as crianças brinquem (repetindo que aqui não é mais pré-escola ou alertando: vamos parar de brincar que vai a aula!); há, também, as que deixam que, em algumas ocasiões, as crianças brinquem, como passatempo, diversão, recreação ou competição (até para dar um intervalo nas atividades sérias); por fim, encontro ainda as que entram no jogo, vendo o lúdico como mediador do ensino e

da aprendizagem e também como oportunidade para aproximar-se, interagir, escutar, conhecer melhor seus alunos.

Essa categorização sustenta-se, em princípio, no modo como o professor lida com o lúdico, o que, de certa forma, representa o significado que lhe é atribuído na prática pedagógica. Podemos nomear essas três categorias da seguinte maneira: Professor-Repressor, Professor-Recreador, Professor-Lúdico. O professor-repressor é aquele que não aceita que as crianças brinquem, inibindo a presença do lúdico em sua prática pedagógica. Para esse professor, escola não é lugar de brincar – atividade significada como improdutiva, sinônimo de bagunça, portanto, incompatível com a educação escolarizada que exige sistematização.

O professor-recreador é aquele que concebe o lúdico como recreação (leia-se diversão, distração), oportunizando às crianças alguns momentos na rotina escolar para a vivência do lúdico, em que ele (professor) atua como observador, dificilmente se envolvendo nas brincadeiras e jogos juntamente com as crianças. Normalmente, são estabelecidos dias e horários na rotina semanal, voltados para o “brincar livre” das crianças, atividade significada como diversão; distração em contraponto com as atividades pedagógicas (estudo). Em algumas circunstâncias, propõe o uso de brincadeiras e jogos pedagógicos articulados aos conteúdos escolares na premência de estabelecer um aprendizado mais gostoso, prazeroso (trata-se da ideia do aprender brincando). Nesse caso, o objetivo é tornar o aprendizado mais divertido, portanto, pauta-se na premissa recreativa. Embora o termo recreação seja usado de modo pejorativo por esse professor, poderia não sê-lo. Poderia ser tomado em seu sentido original, ou seja, como recreação. Gonçalves Junior (2004) faz uma pequena análise etimológica da expressão recreação – com base em Cunha (1997) e Ferreira (2004) –, que corrobora com esse argumento:

A palavra recreação é proveniente do latim *recreatio-onis* originada no radical *recreare* (recrear), mais o sufixo *criaçõn* (criação), significando aquilo que causa prazer, alegria, recreio, diversão e

satisfação, envolvendo o querer da pessoa, sua espontaneidade. A expressão *recreatio-onis* também origina a palavra recriação, ou seja, ato ou efeito de recriar. (Gonçalves Junior, 2004, p.130)

O professor-lúdico é aquele capaz de acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender. No jogo compartilhado com a criança, acolher as fantasias, provocar o despertar da criatividade e do desejo de saber. Não se trata simplesmente de sugerir uma brincadeira ou deixar que as crianças brinquem livremente, mas de “brincar com”, de compartilhar com as crianças suas produções – brinquedos, personagens, enredos –, de instigar a curiosidade da criança, de seduzi-la a descobrir e descobrir-se, a criar e a criar-se, enfim, de facilitar tomar em consideração o desejo de conhecer, o que implica conhecer-se. Ao compartilhar as brincadeiras, o professor compartilha também as fantasias colocadas em cena pelas crianças, sem contar suas próprias fantasias (infantis).

Segundo Oliveira (2006a), o humor, o entusiasmo e a alegria são elementos fundamentais à educação. Sem dúvida, possibilitam a constituição de um ambiente acolhedor, que convida a criança a desejar o desejo de aprender, a fazer de suas fantasias alimento para a construção de conhecimentos. Citando Freud, a autora ressalta que o prazer de saber, a curiosidade e o trabalho intelectual derivam dos interesses autoeróticos que em essência são herdeiros da sexualidade, isto é, são a própria sexualidade.

Isso implica ir muito além de propor uma brincadeira ou jogo à criança. Exige do professor disponibilidade para viver o lúdico, para fazer do lúdico recurso efetivamente educativo. Isso significa estar disponível para acolher todo um universo subjetivo circulante no cenário ficcional constituído pela atividade lúdica. Infelizmente, é notório o distanciamento entre o conhecimento do funcionamento do psiquismo e suas implicações para o aprendizado e a formação do professor. Este é um fato que sem dúvida coloca a formação do professor longe de possibilitar o seu acolhimento.

Desde a formação inicial, na graduação, até a formação continuada, pouco se aborda o funcionamento do psiquismo, ou o sentido

inconsciente da aprendizagem e do conhecimento. Este item dos programas das psicologias da educação, em sua grande maioria limitam-se à transmissão de pontos isolados de teorias psicanalíticas, focalizando conceitos sem ressaltar a operacionalidade de método. Na melhor das hipóteses o que ocorre é uma certa intelectualização da psicanálise sem alusão à vida cotidiana. Vida pulsional (pulsão de vida e de morte), fantasias, desejo, a íntima relação entre as fantasias e o pensamento, transferência, dentre outros aspectos, são desconhecidos por parte do professor.

As professoras entrevistadas parecem pouco familiarizadas com as proposições da Psicanálise sobre o funcionamento do psiquismo, muito embora quase todas tenham formação em nível superior. Embora apresentem uma visão conceitual interessante sobre o lúdico, apontando aspectos como a fantasia, a liberdade imaginativa, a possibilidade de simbolizar, desconhecem o valor daquele como recurso educativo.

Considerações finais

Os relatos das professoras da pesquisa são exemplares da marginalização da fantasia pela escola. Incompatível com a educação escolarizada; tomado como “[...] falta de concentração, de objetividade, inútil, sendo institucionalizado e burocratizado” (Oliveira, 2006a, p.81). Pensar e aprender não combinam com o prazer nem com o lúdico em nossa escola, conclui essa autora. Haverá o tempo para o sério (a aprendizagem) e o tempo para a recreação, ressalta Oliveira (2006b), sugerindo uma incompatibilidade entre o brincar e a educação escolarizada. Isso não deixa de ser uma forma de isolar o saber não controlável, ressalta Oliveira (2006b). Em outras palavras, essa concepção de escola segue na contramão daquilo que Freud e seus contemporâneos apontam sobre a educação da criança: a necessidade de se acolher o erótico e o agressivo como ingredientes essenciais do pensamento e, portanto, da aprendizagem e da vida e do convívio civilizatório.

O valor educativo do lúdico, portanto, está relacionado à sua condição de mobilizar as fantasias da ordem do erótico e do agressivo como alimento para a construção de racionalidade, no plano individual ou coletivo, transformado pela via da simbolização e da sublimação em um produto socialmente aceitável. Segundo Oliveira (2006b, p.98), o brincar serve de elo entre o mundo interior e a realidade externa e, por essa via, “[...] veicula potencialidades, materializa e simboliza conflitos, realiza desejos e é, por isso, meio de fazer conhecimento, de experimentar o desconhecido de si em si”.

O contato com as professoras – Ana, Carla, Elaine e Fabiana – nos permitiu conhecer algo do que subjaz às suas respectivas rotinas escolares e, também, de suas respectivas práticas pedagógicas que possibilitaram a compreensão dos aspectos que norteiam o acolhimento do lúdico na escola de educação infantil. Entre a cruz e a espada, o lúdico é tomado como recreação e/ou como instrumento pedagógico. Confirma a tese de que o lúdico é pouco valorizado na escola do ponto de vista educativo. Seu caráter espontâneo se incompatibiliza com o cenário austero, sério e pragmático da educação escolarizada. Trajando-o de uma roupagem burocrata, vislumbra-se no lúdico um instrumento com fins pedagógicos que pode facilitar o aprendizado da criança por ser divertido e prazeroso. Paradoxalmente, a espontaneidade e liberdade criativa próprias da ludicidade estão negadas.

As ações que visam a exploração do lúdico na escola se pautam na dimensão recreativa (essencialmente) e na dimensão didática (instrumento pedagógico), levando a uma percepção restritiva de suas possibilidades formativas e educativas. O valor educativo de que se fala aqui não se restringe a fazer do lúdico um instrumento/técnica de ensino-aprendizagem, mas reconhecê-lo como um espaço de experiência intermediária que liga realidade interna e externa, que mobiliza as potencialidades eróticas e agressivas que alimentam a aprendizagem.

Para que a escola possa ser um lugar de humor e de alegria, de brincar, portanto, de um “viver criativamente” (Winnicott, 1975), precisa reconhecer o valor do irracional, do infantil, para a criatividade; é preciso que cultive como valor a alquimia das paixões, o

resgate das paixões e seu acolhimento (Oliveira, 2006a). Isso presuppõe o reconhecimento de que a educação é um “[...] processo que não se limita à intencionalidade consciente” (Oliveira, 2006a, p.13). Significa reconhecer e considerar a impossibilidade de separar a educação “de seu sentido inconsciente”, uma vez que esse “é coagente e coprodutor dos fazeres humanos”, os quais são codeterminados pelo desejo, pelo infantil e pela fantasia. Considerando que o ser humano é “um ser do desejo, mais do que da necessidade”, é imprescindível reconhecer que “aprender, pensar e ensinar são atividades investidas de fantasia” (Oliveira, 2006b, p.86). A educação não se limita ao ensino-aprendizagem de um conjunto de conteúdos escolares, é mais ampla e implica o ensino e a aprendizagem para a vida; implica ensinar a criança a aprender a viver. É antes um processo civilizatório.

Referências bibliográficas

- BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevista y grupos*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1.
- . Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2.
- . *Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 19 nov. 2004.
- . *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- CAMPBELL, J. *As máscaras de Deus*. São Paulo: Palas Athena, 1992.
- CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- EMERIQUE, P. S. *Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores*. Campinas: Papirus, 2003.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- FREUD, S. *Obras Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1968. 3 v.

- GONÇALVES JUNIOR, L. Atividade recreativa na escola: uma educação fundamental (de prazer). In: SCHWARTZ, G. M. (Org.) *Atividades recreativas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. p.130-136.
- HERRMANN, F. A. *A psique e o eu*. São Paulo: HePsyché, 1999.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-43.
- KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LEVIN, E. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, M. L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006a. p.75-102.
- _____. Notas introdutórias. In: _____. (Org.). *Pesquisa em educação e psicanálise*. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006b. p.13-22.
- _____. A lanterna e a caça: flash de um emprego do método psicanalítico. In: _____. (Org.). *Pesquisa em educação e psicanálise*. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006c. p.221-256.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.