



LÚDICO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: (DES)ENCONTROS

Fernando Donizete Alves¹
Universidade Federal de São Carlos

Aline Sommerhalder²
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Rio Claro
Centro Universitário Claretiano

Resumo

Essa pesquisa reconhece no lúdico um rico espaço de aprendizagem para a criança, uma vez que mobiliza fantasias da ordem do erótico e do agressivo e faz delas alimento para a elaboração de um saber ao nível da razão, pela via da simbolização e da sublimação. Assim sendo, questiona-se como o lúdico tem sido considerado e acolhido na instituição de educação infantil brasileira. O objetivo dessa pesquisa é investigar como o lúdico é acolhido na prática pedagógica do professor que atua na instituição de Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas com três professoras que trabalham em instituições de educação infantil pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil. As entrevistas foram analisadas à luz do referencial teórico psicanalítico. As análises apontam que as professoras concebem o lúdico ora como recreação ora como instrumento pedagógico, essencialmente. Tomado como recreação, o lúdico é caracterizado como passatempo, atividade descompromissada, improdutiva, sem valor. Tomado como recurso/instrumento didático para o ensino de determinados conteúdos/conhecimentos (como o alfabeto, por exemplo), o lúdico racionalizado. Concluindo, podemos dizer que, muito embora o lúdico esteja presente na escola, o que essa pesquisa demonstra é uma desvalorização do lúdico como recurso educativo. Desvalorização que denota a desconsideração da escola contemporânea em relação ao inconsciente – ao desejo, a fantasia, ao infantil.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Infantil. Professor. Psicanálise.

¹ Licenciado em Educação Física (Unesp/Rio Claro). Doutor em Educação Escolar (Unesp/Araraquara). Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas das Dimensões Pedagógicas da Educação Física – CNPq, vinculado ao DEFMH-UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa Psicanálise e Educação- CNPq. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana – Universidade Federal de São Carlos/São Carlos – São Paulo /Brasil. fdalves@ufscar.br

² Pedagoga (Unesp/Rio Claro). Doutora em Educação Escolar (Unesp/Araraquara). Docente do Departamento de Educação da Unesp, Campus de Rio Claro. Docente do Curso de Pedagogia e da Especialização em Educação Infantil do Centro Universitário Claretiano Membro do Grupo de Pesquisa Psicanálise e Educação- CNPQ Brasil e do Laboratório de Estudos e Pesquisas das Dimensões Pedagógicas da Educação Física – CNPq. sommeraline@hotmail.com



Abstract

Ludic, childhood and schooling: (mis)matches

This research recognizes in the ludic a rich learning space for the child, as it mobilizes erotic and aggressive fantasies, feeding the elaboration of knowledge at the level of reason by symbolization and sublimation. In this study, the way the ludic has been considered and welcomed at the preschool in Brazil is questioned. The objective of this research is to investigate how the ludic is upheld in the pedagogical practice of the teacher who works in early childhood education centers. Interviews were conducted with three teachers working in early childhood education institutions of a city in the state of São Paulo, Brazil. The interviews were analyzed from the psychoanalytical theory. The analyses indicate that teachers essentially perceive the ludic as recreation and as an educational tool. Defined as recreation, the ludic is characterized as a hobby, an uncompromising, unproductive, worthless activity. When perceived as a resource/teaching tool for teaching certain content/knowledge (like the alphabet, for example), the ludic is rationalized. In conclusion, we can say that, although the ludic is present in school, this research shows its depreciation as an educational resource. This slight devaluation denotes the disregard of contemporary school in relation to the unconscious - the desire, the fantasy, the infantile.

Key words: Ludic. Early Childhood Education. Teacher. Psychoanalysis.

Esse artigo toma como objeto de estudo o lúdico em sua relação com a educação institucionalizada da criança, mais propriamente a Educação Infantil. Considerando este recorte proposto, optamos por abordar o lúdico a partir daquilo que representa nos jogos e brincadeiras, tão peculiares ao contexto das instituições de Educação Infantil. A expressão 'brincar' foi apropriada como categoria que diz respeito aos jogos e brincadeiras e, portanto, ao lúdico, para efeito desse estudo. O Referencial Teórico que sustenta as discussões em torno do tema proposto é a Psicanálise.

Embora a relação da infância com o universo lúdico não seja de exclusividade, não se pode negar que as crianças vivenciam com grande intensidade e satisfação suas atividades lúdicas (brincadeiras e jogos). Elas se entregam às suas brincadeiras, aos seus jogos, com vigorosa seriedade (FREUD, 1968). 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' do ponto de vista ficcional.

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. Tomado como comportamento natural da criança, os jogos e as brincadeiras aos poucos entram nas instituições de educação infantil (como é o caso do 'Jardim da Infância' de Froebel, já no século XIX) (ALVES, 2006).

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? Sustentado no referencial teórico psicanalítico, o estudo teve como objetivo investigar como se dá o acolhimento do lúdico na prática pedagógica de professoras que atuam em instituições de Educação Infantil da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil.

O que diz a Psicanálise sobre o fenômeno lúdico?

Assumir a Psicanálise como referencial teórico pressupõe o reconhecimento do Inconsciente e sua interferência nas atividades desenvolvidas por todos nós. Ao final do século XIX, Freud provoca uma revolução dos paradigmas racionalistas que concebiam o homem como pura razão, ao demonstrar, portanto, o funcionamento do inconsciente como atividade central dos fazeres humanos. Demonstra que o funcionamento do psiquismo humano é regido por um sistema consciente e outro, inconsciente, concluindo que a vida racional é fruto de um reducionismo do irracional.

O legado freudiano demonstra que os sonhos, os devaneios, os atos falhos, o brincar, as atividades artísticas e intelectuais e, entre outras atividades humanas, são alimentadas pelo modo de funcionamento do



inconsciente, ou seja, pelas pulsões, pelo desejo, pelas fantasias, pontuando o valor do irracional para a vida racional. Aqui se situa a essência do lúdico, sob o viés desse referencial teórico.

O lúdico³ é uma forma de disfarce - ou ao menos habilita a criança a disfarçar-se - que envolve alguma proposta de mudança de 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). Trata-se da realização de uma aparência, imaginação. 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).

O disfarce é uma forma de representação, de simbolização da complexidade humana; é uma das marcas sociais (intersubjetivas) de nossa vida mental. Para Herrmann, nossa vida mental comporta um:

[...] jogo complexo de figuras psíquicas, onde estão abarcadas aquelas bem definidas – o eu, o superego, as representações derivadas dos principais mecanismos de defesa, etc. -, bem como outras figuras sem nome: representações parciais da identidade, restos mnêmicos de origem incerta, fantasias de todo o tipo (HERRMANN, 1999, p. 149).

Na luta para representar-se em unidade, o sujeito psíquico é levado a falsificar as múltiplas e contraditórias relações entre essas figuras. Portanto, faz uso do disfarce. O disfarce coloca em cena elementos do universo subjetivo do homem que transitam entre a realidade interna, com seus elementos pessoais e íntimos, fantasmáticos, e também, a realidade externa, com seus elementos de ordem social (regras, leis, valores, etc.).

No caso da criança, ela brinca, joga, inventa histórias ou simplesmente se deixa envolver por elas. Essa é a forma dela disfarçar-se. Como diz Levin:

O desejo inconsciente da criança aparece disfarçado no 'como se' da cena, e assim ela pode brincar, por exemplo, com a morte, a doença, a organicidade, a violência, a sexualidade, o nascimento, a angústia, o sofrimento, etc. Tudo isso é possível porque, como dizem as crianças, é 'mentirinha' (aí está mascarada) (LEVIN, 2001, p. 128).

³ É importante pontuar que o 'lúdico' é uma palavra que deriva do termo latino *ludus* que remete às brincadeiras e aos jogos (CUNHA, 1997, p. 482). O termo lúdico significa, portanto, aquilo que se refere tanto ao *brincar*, quanto ao *jogar*.



O lúdico, concretizado no brincar, é uma das primeiras formas de disfarce de que o sujeito humano se apropria, fazendo dele fonte de prazer, e ao mesmo tempo, fonte de conhecimento. Freud (1968) aponta para o caráter de irrealidade da atividade lúdica infantil, uma das primeiras manifestações da fantasia.

Nessa direção, Freud (1968) argumenta que a criança, quando brinca, cria um mundo imaginário em que situa as coisas de seu mundo a uma nova ordem que lhe agrada. O mundo imaginário criado pela criança se distancia da realidade material, embora não a perca de vista, uma vez que apoia os objetos e circunstâncias que imagina em suas brincadeiras e jogos em objetos tangíveis e visíveis do mundo real. Diante desse argumento, esse autor propõe como antítese do brincar a realidade e não a seriedade. Ela investe grande quantidade de afeto em suas brincadeiras e, ao contrário do que o adulto pensa, a criança imprime muita seriedade em suas brincadeiras e jogos. O apoio em objetos tangíveis e visíveis ao mundo real é o que diferencia a atividade lúdica infantil do fantasiar do adulto (inerente aos sonhos e ao devaneio).

O mundo imaginário inerente a toda atividade lúdica abre à criança as portas do mundo do desejo e das fantasias, portanto, de uma realidade psíquica. Corroborando com esse argumento, Freud (1968, p. 1058) diz que “el juego de los niños es regido por sus deseos que tanto coadyuva a su educación: el deseo de ser adulto. El niño juega siempre a ‘ser mayor’; imita en el juego lo que de la vida de los mayores há llegado a conocer”.

A atividade lúdica infantil é fruto dos desejos inconscientes que circulam o psiquismo da criança e, que tomam forma em suas fantasias. O enredo da atividade produzida pela criança representa, portanto, o conjunto das fantasias que povoam sua vida mental. Fantasias essas que dizem respeito ao desejo e, na origem, à sexualidade infantil, às pulsões que regidas pelo princípio do prazer, buscam satisfação. A fantasia é, pois, um mecanismo de expressão do desejo inconsciente, é seu representante. Segundo Freud (1968), uma pessoa feliz não fantasia, somente aquelas insatisfeitas. Portanto, o que alimenta a fantasia são os instintos insatisfeitos, o que lhe permite dizer que cada fantasia é uma satisfação de desejos (inconscientes), ou seja, uma retificação da realidade insatisfatória, que não remete ao prazer.

Isso faz com que Freud estabeleça uma relação entre a fantasia e o tempo. Nesse sentido, uma segunda característica do fantasiar é o seu nexo temporal representando simultaneamente passado, presente e futuro (SANTA ROZA, 1999). Vejamos como Freud (1968, p. 1059) descreve as três dimensões temporais de nossa atividade representativa:

La labor anímica se enlaza a una impresión actual, a una ocasión del presente, susceptible de despertar uno de los grandes deseos del sujeto; aprehende regresivamente desde este punto el recuerdo de un suceso pretérito, casi siempre



infantil, en el cual quedó satisfecho tal deseo, y crea entonces una situación referida al futuro y que presenta como satisfacción de dicho deseo el sueño diurno o fantasía, el cual lleva entonces em sí las huellas de su procedencia de la ocasión y del recuerdo. Así, pues, el pretérito, el presente y el futuro aparecen como engarzados en el hilo del deseo, que pasa a través de ellos.

O conteúdo/enredo das atividades lúdicas infantis apresenta a mesma dinâmica, ou seja, comporta elementos que transitam por essas três dimensões temporais. Nessa perspectiva, Lajonquière (1999) traz uma importante colaboração no sentido de entendermos melhor como essa articulação se dá: argumenta que a criança, no 'como se' de suas brincadeiras/jogos brinca daquilo que já "era-se", portanto, sustentado em alguma experiência situada no passado – que possivelmente resulta ser aquilo que a fantasmática adulta reserva, isso é, esse "era-se" infantil não é de fato, mais fruto de suas fantasias em relação à onipotência do mundo adulto. Por isso enuncia "agora eu era..." que implica uma situação futura que é, em essência onde o desejo se satisfaz. Para o autor, "brincar é conjugar os tempos: o futuro do 'vir a ser', o passado do 'era-se' e o presente do 'agora brinco'" (p. 39).

A partir da atividade lúdica, a criança procura exercitar e organizar seus conteúdos mentais e seus impulsos instintivos. O 'era uma vez' é uma forma propiciatória de introdução do imaginário como espaço de simbolização em que a criança expressa seu mundo interno e suas relações com o exterior (HERRMANN, 1982). É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a postularam, que ela pode nomear e conhecer as situações, ideias, pessoas e coisas. Winnicott (1997) afirma que as crianças brincam por prazer, mas também para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados.

Para Winnicott, o brincar tem um lugar e um tempo que não é nem dentro (não é realidade interna) tampouco é fora (não se constitui parte do mundo externo); ele se constitui na interface compartilhada entre essas duas realidades, expressando a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos (WINNICOTT, 1975). A precariedade do brincar está justamente no fato de que este se encontra no espaço constituído entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido.

Winnicott (1975) refere-se à atividade lúdica como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, ou seja, uma forma básica de viver: A criança se apropria de objetos e fenômenos oriundos da realidade externa e os incorpora à área da brincadeira, de modo que possa usá-los a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna, ou seja, a serviço de suas fantasias. Sem alucinar, a criança expressa suas potencialidades agressivas e eróticas apoiada em um ambiente escolhido de fragmentos pertencentes à realidade externa. "É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua



liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79). E, é somente sendo criativo que o indivíduo descobre seu eu, conclui o autor. Viver criativamente, como propõe Winnicott, exige manter vivo o canal de ligação entre a realidade interna e externa, expressa em sua capacidade de lidar com o desejo e sua negação, próprios da complexidade humana. Na concepção winnicottiana, a base do viver criativamente, assim como sua origem, está no brincar. Daí sua importância para o desenvolvimento da criança e seu valor educativo.

Winnicott (1997) pontua que o adulto pode ampliar as experiências lúdicas das crianças, fornecendo-lhes materiais e ideias, mas sem exageros, uma vez que elas são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, o que lhes proporciona prazer. O brincar é uma parcela importante da vida da criança, por meio da qual esta adquire experiência. No caso da criança, a fertilidade das experiências tanto internas como externas encontra-se principalmente no brincar e na fantasia. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, de modo que “os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança” (WINNICOTT, 1997, p. 163).

Se o lúdico é um espaço de experiência intermediário potencial de ligação das realidades interna e externa e que opera segundo a dinâmica dos dois princípios de funcionamento do psiquismo (princípio do prazer/princípio da realidade), pode-se dizer que se trata de um riquíssimo espaço de aprendizagem para a criança, uma vez que liga desejo inconsciente, de origem erótica e agressiva, a objetos e produções tangíveis ao mundo externo. Em outras palavras, a atividade lúdica mobiliza o desejo inconsciente e o transforma em desejo de saber, em curiosidade investigativa, em criatividade; elementos empregados na construção de conhecimento. Conseqüentemente, seu valor formativo/educativo é inquestionável.

Nesse sentido, argumenta Emerique (2004, p. 4):

[...] penso que o próprio processo de aprendizagem pode ser visto como uma grande brincadeira de esconde-esconde ou de caça ao tesouro: tanto uma criança pré-escolar brincando num tanque de areia quanto um cientista pesquisando no laboratório de uma universidade estão lidando com sua curiosidade, com o desejo da descoberta, com a superação do não-saber, com a busca do novo, que sustentam a construção de novos saberes (EMERIQUE, 2004).

Nesse contexto, o lúdico está comprometido com Eros. Daí se origina seu valor educativo. A curiosidade, o desejo de descoberta, a superação do não-saber fundam-se em Eros (amor) e, ao mesmo tempo servem a Eros – que representa a pulsão de vida. Disso resulta a construção de novos saberes, ou do conhecimento. A atividade lúdica, portanto, constitui-se um espaço em que o desejo inconsciente pode se ligar ao desejo de



conhecer, possibilita que o amor antes relacionado ao prazer corporal se transforme em amor pelo conhecimento – recurso necessário para a transformação e domínio da natureza, do indivíduo e da vida relacional. O conhecimento implica experiência, conquista, criação e recriação da vida (OLIVEIRA, 2006a). Para a autora, o amor (Eros), é companheiro inseparável do conhecimento: o amor implica disponibilidade para provar o diferente, o não-saber, o misterioso, o desconhecido e a singularidade.

A perspectiva educativa aqui retratada apresenta um sentido ampliado, para além da transmissão de um conjunto de saberes escolares. É educar para a vida: trata-se de possibilitar à criança aprender a conciliar o individual e o coletivo, a satisfação do desejo inconsciente e as exigências do convívio civilizado.

Percurso Metodológico

Na perspectiva de apreendermos como o lúdico tem sido acolhido na escola, realizamos uma investigação junto a três professoras de educação infantil que atuam em escolas da rede pública municipal do Estado de São Paulo, Brasil. 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”. 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.

Para efeito desta pesquisa e preservação da identidade das professoras participantes os nomes usados são fictícios: Ana, Carla e Fabiana.

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, recortados dos relatos das professoras que permitissem demonstrar como o lúdico é concebido na dinâmica intersubjetiva dessas professoras e 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).

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. Corrobora com 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 da 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 sei o que 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, 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.

Mas, qual o significado que o lúdico assume na prática pedagógica de Ana, Carla, 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 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. Entremeio às atividades pedagógicas, ela também possibilita espaço para que o lúdico aflore. Estes são momentos de diversão. É claro que ela considera também a possibilidade das 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 entremeio às 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 de simbólica (em alusão a 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 com 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 por que 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 de 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, a 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 re-elabora, 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 é 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, ora como atividade articulada com o ensino-aprendizagem de determinados conteúdos. O caráter recreativo é o fio condutor desse processo. Os momentos de brincar livre prima pela liberdade de ação, pela espontaneidade. É 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 as 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 a brincadeira [...]. (FABIANA).

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 por uma liberdade de ação; ausente de seriedade, improdutivo - 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 tal que a torna 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.

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 pré-determinado 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 pré-determinado – 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 objetivo pedagógico e didático.

Essa postura é compreensível, uma vez que se mostram compatíveis com as concepções que fundam a escola e, que partem 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) 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 co-produtor de educação e de aprendizagem, que, diga-se de passagem, habita tanto o educador quanto o educando” (OLIVEIRA, 2006a, p. 90). 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?

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, mas uma postura pautada no acolhimento das paixões e os afetos como elementos indissociáveis da produção de conhecimento.

De suas experiências, Emerique (2003), 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 (EMERIQUE, 2003, p. 23).

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 tomada em seu sentido original, ou seja, como re-criação.

O professor-lúdico é aquele capaz de acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender. O acolhimento do brincar significa compartilhar com a criança suas brincadeiras, seus jogos, as histórias de instigar a curiosidade da criança, de seduzi-la a descobrir e descobrir-se, a criar e a criar-se, enfim, de seduzi-la a desejar conhecer, o que implica em conhecer-se. 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 em conhecer-se. Ao compartilhar das brincadeiras, o professor compartilha também das 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 auto-eróticos 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 (ALVES E SOMMERHALDER, 2006).

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, limita-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 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 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. Para esta autora, isso não deixa de ser uma forma de isolar o saber não-controlável. 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 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 pressupõe 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 co-agente e co-produtor dos fazeres humanos”, os quais são co-determinados pelo desejo, pelo infantil e pela fantasias. 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 no ensino e na aprendizagem para a vida; implica em ensinar a criança a aprender a viver. É antes um processo civilizatório.



Referências Bibliográficas

ALVES, F.D. Em nossa escola criança faz-de-conta que brinca. In: OLIVEIRA, M.L. de. (Org.) **Pesquisa em educação e psicanálise**. 1ª ed. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006, p. 103-124.

ALVES, F.D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n.2, p. 125-132, mai/ago, 2006.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevista y grupos. Buenos Aires: Editora Nueva Vision, 1977.

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.

_____. O lúdico e a escola. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.) **Dinâmica lúdica**: novos olhares. Barueri, SP: Manole, 2004, p. 1-17.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FREUD, S. **Obras completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968. v. 1, v. 2, v. 3.

HERRMANN, F. A.; LIMA, A. A. O pensamento kleiniano: uma introdução crítica. In: KLEIN, M. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **A psique e o eu**. São Paulo: HePsyché, 1999.

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 JR. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAJONQUIÉRE, L. **Infância e ilusão**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.



LEVIN, E. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, M. L. **Des/obede/serás**: sobre o sentido da contestação adolescente. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

_____. 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 Editora, 2006b. p. 13-22.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Enviado em: 19/05/2010

Aceito em: 13/09/2010