

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

**O LÚDICO E A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DA CRIANÇA:
UMA HISTÓRIA DE (DES)ENCONTROS**

FERNANDO DONIZETE ALVES

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras
do Campus de Araraquara, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Doutor em Educação Escolar.

ARARAQUARA
Estado de São Paulo – Brasil
Abril/2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

**O LÚDICO E A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DA CRIANÇA:
UMA HISTÓRIA DE (DES)ENCONTROS**

FERNANDO DONIZETE ALVES

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. MARIA LÚCIA DE OLIVEIRA**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras
do Campus de Araraquara, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Doutor em Educação Escolar.

ARARAQUARA
Estado de São Paulo – Brasil
Abril/2008

AGRADECIMENTOS

Prof. Dr^a. Maria Lúcia de Oliveira

Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique

Prof. Dr^a Vera da Rocha Resende

Prof. Dr. Afonso António Machado

Prof. Dr^a Cássia Regina Rodrigues Varga

Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo

Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade

Prof. Dr. Manoel Antônio dos Santos

Prof. Dr^a Márcia Simões Corrêa Neder Bacha

Grupo de Pesquisa ‘Psicanálise e Educação’ – CNPq

Camila Marques dos Santos

Rafael Menari Arcanjo

Às Professoras Participantes da Pesquisa

Aline Sommerhalder

DEDICATÓRIA

.

*Dedico este trabalho à Arnaldo
Castilho Alves, Teresa Bernarda de
Jesus Alves e Aline Sommerhalder*

RESUMO

Desde a consideração do ‘sentimento de infância’ que se concretiza por volta do século XVIII, o lúdico tem sido alvo de grande interesse, principalmente no campo da Educação. Nestes termos, é inevitável sua associação à educação escolarizada, particularmente da criança pequena. No Brasil, não é diferente, ou seja, é possível observar nas escolas de educação infantil brasileiras a presença do lúdico, concretizado nas brincadeiras, nos jogos, no contar e ouvir histórias. Se o lúdico é parte do cotidiano escolar da Educação Infantil cabe perguntar como ele tem sido acolhido na prática pedagógica? Sob esse questionamento, se funda esta pesquisa. Neste estudo questiona-se como o lúdico tem sido considerado e acolhido na escola de educação infantil brasileira. Parte-se da premissa de que a presença do lúdico na escola deveria se dar por seu valor educativo. Sustentada no referencial teórico psicanalítico, 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. Nisto consiste seu valor educativo, atuando em favor do processo secundário, ou seja, em favor do princípio de realidade. Nesses termos, assumir o lúdico como recurso educativo exige da escola o reconhecimento de que a educação é um processo que não se limita à intencionalidade consciente, mais que é indissociável da dimensão inconsciente, co-agente e co-produtor dos fazeres humanos. Assim, o objetivo dessa pesquisa é investigar como se dá, na prática pedagógica do professor que atua na escola de Educação Infantil da rede pública municipal do Estado de São Paulo, Brasil, o acolhimento do lúdico. Para tanto, foram realizadas entrevistas com seis professoras que trabalham em escolas de educação infantil pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Foi realizado um total de três entrevistas de trinta a quarenta minutos com cada uma das seis professoras, na perspectiva de compreender as concepções e os modos de acolhimento do lúdico em suas práticas pedagógicas junto às crianças. As entrevistas de cada professora foram analisadas tomando como referência o método de investigação do psiquismo criado por Freud e a proposta da clínica extensa de Herrmann. Não se trata de uma pesquisa psicanalítica, mas de um trabalho que considera que o discurso apresenta idéias que para além do conteúdo manifestado pelas professoras conscientemente. As análises das entrevistas apontam que as professoras concebem o lúdico ora como recreação ora com instrumento pedagógico, essencialmente. Tomado como recreação, o lúdico é caracterizado como passatempo, atividade descompromissada, improdutiva, sem valor educativo do ponto de vista daquilo que concebe a escola como educação (atividade séria, sistematizada, pragmática, que exige atenção, o aprendizado de determinados conteúdos, etc). Tomado como recurso/instrumento didático para o ensino de determinados conteúdos/conhecimentos (como o alfabeto, por exemplo), o lúdico é sistematizado, racionalizado. Conclui-se que, os modos de acolhimento do lúdico na escola de educação infantil se dão numa dinâmica que o desvaloriza como recurso educativo da criança pequena no Brasil. Desconsidera-se, portanto, o valor do infantil, da fantasia, do desejo e do prazer como elementos fundamentais para o despertar da paixão pelo conhecimento, da criatividade.

Palavras-Chave: Lúdico. Educação. Escola. Psicanálise. Criança. Professor.

ABSTRACT

From the consideration of the 'feeling of childhood' that is rendered about the century XVIII, the play has been objective of great interest, mainly in the field of the Education. In these terms, it is inevitable his/her association to the school education, particularly of the small child. In Brazil, it is not different, in other words, it is possible to observe at the schools for small children in Brazil the presence of the play, rendered in the games, in the to count and to hear histories. f the lúdico is the daily scholar's part fits to ask like him has been welcomed in practice pedagogic? In this study it is questioned as the play has been considered and welcomed at the school for small children in Brazil. We broke of the premise that the presence of play at the school would owe if to give for his/her educational value. Sustained in the psychoanalytic theoretical referencial, that research recognizes in the play a rich learning space for the child, once it mobilizes fantasies of the order of the erotic and of the aggressive and he/she does of them food for the elaboration of a knowledge at the level of the reason, for the road of the symbolization and of the sublimation. In this it consists his/her educational value, acting in favor of the secondary process, in other words, in favor of the reality beginning. In those terms, to assume the play as educational resource demands the recognition from the school that the education is a process that is not limited to the conscious intention, more than he/she is inseparable of the unconscious dimension, co-agent and co-producer of the you make humans. Like this, the objective of that research is to investigate as he/she feels, in practice pedagogic of the teacher that acts at the school the reception of the play. For so much, interviews were accomplished with six teachers that work at schools of public infantile education municipal of a city of the State of São Paulo, Brazil. A total of three interviews was accomplished from thirty to forty minutes with each one of the six teachers, in the perspective of understanding the conceptions and the manners of reception of the play close to in their pedagogic practices the children. The interviews of the each teacher was analyzed taking as reference the method of investigation of the psyche created by Freud and the proposal of the extensive clinic of Herrmann. It is not a psychoanalytic research, but of a work that considers that the speech presents ideas that for besides the content manifested by the teachers consciously. The analyses of the interviews point that the teachers conceive the play some times as recreation other times with pedagogic instrument, essentially. Taken as recreation, the play is characterized as pastime, activity without commitment, unproductive, without educational value of the point of view of that that conceives the school as education (serious activity, systematized, pragmatic, that it demands attention, the learning certain contents, etc). Taken as didactic instrument for the teaching certain contents and/or knowledge (as the alphabet, for instance), the play is systematized, rationalized. I was ended that, the manners of reception of the play in the school of infantile education feel in a dynamics that depreciates him/it as the small child's educational resource in Brazil. It is disrespected, therefore, the value of the infantile, of the fantasy, of the desire and of the pleasure as fundamental elements for the awakening of the passion for the knowledge, of the creativity.

Key-words: Play. Education. School. Psychoanalysis. Child. Teacher.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	22
A INFÂNCIA E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	22
A Idade Moderna e o advento da infância	23
A Educação Escolarizada da Criança no Brasil	34
CAPÍTULO II	47
O LÚDICO, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PSICANÁLISE	47
Educação e Civilização	73
Educação, Paixão e Conhecimento	80
A escola contemporânea na contramão do lúdico	93
CAPÍTULO III	109
PERCURSO METODOLÓGICO	109
Procedimentos	113
CAPÍTULO IV	117
ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	117
PROFESSORA 1	118
PROFESSORA 2	127
PROFESSORA 3	136
PROFESSORA 4	145
PROFESSORA 5	155
PROFESSORA 6	166
CAPÍTULO V	177
CONCEPÇÕES DO LÚDICO PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203

APRESENTAÇÃO

Nesta apresentação, farei um breve relato de minha trajetória pessoal e acadêmica. Recuperar fatos e passagem, readquirir idéias, imagens, expressões e conhecimentos já vividos, enfim, re-viver minha história. É sempre uma oportunidade de rememorar, de reviver os fatos e passagens que fazem parte de nossa identidade. O interesse pela educação física, por estudar o lúdico, a educação e a psicanálise, foi sendo despertado ao longo desse percurso. Esta é a história que segue nas linhas abaixo.

Nasci em 19 de janeiro de 1975, na cidade de São Sebastião do Paraíso, região sul do Estado de Minas Gerais. Em ‘Paraíso’ morei apenas meus primeiros seis meses de vida, embora tenha visitado a cidade constantemente até meus sete ou oito anos, uma vez que meus avós maternos moraram lá. Passados os primeiros meses, meus pais retornaram para a cidade de Tambaú, interior do Estado de São Paulo, onde vivi toda minha infância e adolescência. Tambaú é uma cidade pequena, com cerca de vinte e cinco mil habitantes, muito tranqüila. Enfim, uma típica cidade pequena do interior.

Sou filho único de Arnaldo Castilho Alves e Tereza Bernarda de Jesus Alves. Meu pai é natural de Tambaú e, minha mãe de Ilicínea-MG. Tanto meu pai quanto minha mãe, pertencem à famílias grandes, de muitos irmãos. Consequentemente, eu tenho muitos tios e tias, primos e primas, que sempre estiveram muito próximos, já que todos moram em Tambaú.

Com meus avós maternos, Ana e José, eu tinha uma ligação muito forte: fui o primeiro neto, paparicado e mimado, muitas vezes. Do período em que moraram em ‘Paraíso’, tenho ótimas lembranças. Todo ano nós íamos para lá no período de férias escolares. Era uma casa grande, com um quintal enorme, onde brincava o dia todo, às vezes sozinho, às vezes com outras crianças. Um fato curioso era que meus avós não tinham televisão naquela época. Normalmente logo após o jantar, meus avós, meus pais se reuniam para conversar e eu ficava ali por perto ouvindo as histórias de minha avó, de meu avô, verdadeiros ‘causos’. Aquilo me encantava, me fascinava. No início da década de 80, eles se mudaram para Tambaú.

Meus avós paternos, Antônia e Antônio (não o conheci), se conheceram, casaram e viveram em Tambaú. Minha avó chega ao Brasil, ainda pequena, no início do século passado, vinda da Espanha. Meu avô eu não tive a oportunidade de conhecer, pois faleceu quando meu pai era adolescente. Da casa de minha avó, lembro dos almoços de domingo com toda a família reunida, muitas histórias, alegria, risadas. Uma outra lembrança gostosa: sempre que chegávamos na casa de minha avó (eu e meus primos) pedíamos ‘bala’ – “vó, tem bala?” – pois sabíamos que ela teria alguma coisa para nos dar.

Meus pais são pessoas simples: meu pai estudou até a quarta série e minha mãe até a sétima. Ele sempre trabalhou muito desde a adolescência em função da morte do pai. Trabalhou na cerâmica um bom tempo, mais foi na metalurgia que viveu a maior parte de sua vida profissional. Atualmente está aposentado. Minha mãe sempre cuidou da casa e, concomitante, trabalhava como costureira. Assim, eles construíram seu patrimônio (singelo é verdade) e puderam dar condições para que eu pudesse estudar.

Da infância em Tambaú, me lembro das brincadeiras de rua – pega-pega, pique-esconde, queimada, bolinha de gude e tantas outras. Brincar estava em primeiro plano enquanto comer, tomar banho.... ficava em segundo. A exceção era a ‘tarefa’ da escola, que deveria ser feita antes das brincadeiras. Havia espaço para brincar, seja pela configuração da cidade seja pelo apoio dos meus pais. Às vezes brincávamos na casa de um colega ou mesmo em minha casa.

Em um dado momento, ir à escola era inevitável e o conflito conseqüente desta situação, também. Por um lado, o inevitável era bastante interessante: um local diferente, fazer novos amigos, a independência dos pais. Por outro, o medo, a insegurança, a dependência. Em outras palavras, estava dividido: ao mesmo tempo em que dizia sim à escola, dizia também não. Situação conflituosa esta. No entanto, já dizia Freud que o conflito psíquico é constitutivo do ser humano e a ambivalência é um correspondente deste conflito. Ingressei na pré-escola aos seis anos. Recordo de alguns *flashes* dessa passagem pela pré-escola regada por brincadeiras, cantigas, atividades manuais (colagens, desenhos, etc).

Com o ingresso na primeira série do antigo Primeiro Grau, atual Ensino Fundamental, a ludicidade começa a ceder lugar ao ‘trabalho’, a seriedade, ao estudo como se fossem o lúdico e a escola não pudessem conviver em convergência. Essa aproximação só era possível na pré-escola. De toda forma, alguns professores, imbuídos desse espírito lúdico - e, portanto, criativo, curioso, desejoso por saber – fizeram com que eu me apaixonasse pelo conhecimento, pelo desejo de saber sobre os mistérios que cercam a humanidade. Aquele professor que nos ensinava muito mais do um conjunto de conteúdos programáticos. Ensinava valores, espelhava atitudes e comportamentos, instigava a descoberta, a investigação e a pesquisa, levava a desejar o seu desejo de saber. Da pré-escola ao Ensino Médio, estudei na escola pública estadual (Escola Estadual Pe. Donizetti Tavares de Lima). Dessa época ainda guardo muitas amizades, muito embora cada um tenha seguido seu caminho.

A adolescência trouxe consigo os conflitos que lhes são próprios. Entre o conforto suposto da infância e a independência da vida adulta. A busca por uma identidade própria, os amigos, as ‘paqueras’ (como se dizia). A cidade não oferecia grandes riscos, o índice de

violência era muito pequeno, o que nos dava certa liberdade. A prática da atividade física e esportiva tomava boa parte de meu tempo livre. Nosso espaço de prática era a própria escola onde estudávamos e que nos foi aberta pela diretora. Achei fantástica sua posição. Tínhamos (eu e meus amigos) um espaço, material e tranqüilidade para desenvolver nossas atividades. Sem contar que todos sabiam onde estávamos. Além da prática de atividades física e esportiva, reuniões, festas, ‘baladas’ completavam minha rotina de adolescente. Sem contar o estudo.

Meu primeiro contato direto com a educação física foi aos dez anos. Ficava observando as aulas lá na quadra da escola, até que um dia fui convidado pelo professor a participar. Deste dia em diante, tornei-me freqüentador assíduo das aulas de educação física. Nossa preferência (minha e de meus amigos) pela prática do esporte é consequência da transparência da paixão desse nosso professor de educação física.

Lembro-me bem que o professor era admirador do basquete. Isso fazia com que, pelo menos em um semestre inteiro, se jogasse basquete. O outro semestre era dividido com outras modalidades (voleibol, handebol e atletismo). Segundo Soares, Taffarel e Escobar (1992), na educação física esportivista, o esporte tem lugar em todas as aulas, com supremacia perante a ginástica, o jogo, a dança e as lutas. Mais do que cobranças em relação a performance que nos era feita por ele, tinha prazer em ir para as aulas de educação física.

Neste contexto, fui envolvido pela educação física e principalmente pela postura apaixonada de meu professor ao dar aulas. Deste ponto para o vestibular foi um pulo. A escolha pelo *Campus* da Unesp de Rio Claro deu-se, principalmente, pelo fato de conhecer algumas pessoas que lá cursavam educação física e que muito me ajudaram.

Com o ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física em 1994, algumas mudanças iriam acontecer, principalmente pelo fato de ter que morar sozinho, ou seja, longe dos meus pais. Era uma experiência nova e totalmente incerta. Liberdade para acertar e errar na escolha do caminho a seguir, espaço para aprendizagem quando você se torna responsável por si mesmo, por organizar seu tempo, seu dinheiro, sua alimentação, ser responsável pelos seus atos e assim por diante. Nestes anos, desde o ingresso na universidade até a conclusão do curso, fiz muitos amigos, vivi dificuldades, sucessos, enfim, amadureci pessoalmente e profissionalmente.

No início do curso, minha expectativa era poder trabalhar com esporte na escola, influenciado pela educação física que tive na escola. Contudo, pude perceber que além da possibilidade de trabalhar com esporte na escola, havia muitos outros caminhos como a recreação, apesar do fato de que “o ensino do esporte na escola impera até os nossos dias, uma

realidade difícil de se contestar” (RANGEL-BETTI, 1999, p. 37). O horizonte era muito mais amplo do que eu supunha inicialmente. Uma das primeiras experiências vividas na Universidade foi o estágio no Laboratório de Anatomia, sob a coordenação do Prof. Dr. Carlos Alberto Anaruma. Além de cuidar do laboratório (organização do material e das peças), também ajudava meus colegas de curso no estudo teórico e, principalmente, prático da anatomia. Mais, a parte mais gostosa do estágio no laboratório era receber as visitas, normalmente de alunos da educação básica, que vinham visitar a universidade e, passavam pelo laboratório. Nós (eu e os demais estagiários) organizávamos a sala, preparávamos as peças e, conforme os alunos passavam, íamos explicando.

Participei de alguns eventos e encontros voltados para a área da educação física como o Encontro Nacional de Atividade Física (ENAF) que corroboraram com minha formação inicial. Durante a graduação, substitui aulas na escola (educação básica) tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental e trabalhei durante um semestre como professor de educação física de uma escola de educação infantil particular de Rio Claro. Fui professor de natação de um clube, na mesma cidade, durante um ano. Trabalhei com a terceira idade, desenvolvendo atividades físicas de modo geral (práticas esportivas, hidroginástica, caminhadas etc) junto a um órgão vinculado a Prefeitura Municipal de Tambaú, logo após o final do curso, durante um ano.

Aos poucos me voltei para a área da recreação que oferecia boas oportunidades para alunos que ainda cursavam a graduação. Trabalhei intensamente, divertindo hóspedes de hotéis em cidades turísticas, como Serra Negra – SP, durante aproximadamente quatro anos (praticamente toda a minha graduação). Organizávamos uma série de atividades, para serem desenvolvidas durante todo o dia.

Diria que esse foi o primeiro contato com o lúdico. As discussões em torno do lúdico foram aprofundadas ainda durante a graduação em algumas disciplinas que compunham o currículo do curso. Em meio a essas disciplinas, o encontro com o Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique, docente do Departamento de Educação da Unesp, *campus* de Rio Claro. A disciplina, por ele oferecida, era ‘Educação Pré-Escolar e Ensino Básico’ (terceiro ano do curso). Mais do que a disciplina em si, que como outras também abordavam o lúdico, era a figura do professor Paulo, carismático, acolhedor; suas aulas eram envolventes, significantes, apaixonantes.

De fato, o contato com o professor Paulo Emerique foi marcante e muita significativa. Nascia ali uma paixão pelo lúdico e suas interfaces com a educação que me levou, um ano depois, ao (re)encontro com o Paulo, após o final do curso de graduação. Procurei-o por dois

motivos: o desejo pela pesquisa envolvendo essa temática, ou seja, lúdico e educação e, pelo desejo em ingressar na pós-graduação (mestrado), tendo-o como orientador. Naquela oportunidade, ele era docente do Programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade, área de Pedagogia da Motricidade, linha de pesquisa Jogo e Relações Interpessoais.

Quanto a pesquisar, fui convidado a auxiliá-lo em uma pesquisa que estava em andamento, a qual se intitulava “JOGAPREND: educando para construir a unidade”. Além disso, também a convite, cursei a disciplina “Psicologia do Jogo”, oferecida por ele no referido programa de pós-graduação, na condição de aluno especial. Nesta disciplina, tive a oportunidade de ouvir pontos de vistas variados, seja na literatura, seja no grupo, sobre um mesmo assunto: o jogo e/ou o lúdico. É importante pontuarmos que lúdico é uma palavra que deriva do termo latino *ludus* que remete às brincadeiras e aos jogos (CUNHA, 1986, p. 482). O termo lúdico significa, portanto, aquilo que se refere tanto ao *brincar* quanto ao *jogar*. Mais foi como colaborador na pesquisa que nasceu o interesse pela psicanálise (1998).

No decorrer do estudo, o objetivo de construir a unidade, o qual se buscava, foi alterado. Nas palavras de Emerique (2001, p. 2), “a análise dos resultados e depoimentos obtidos apontou muito claramente para uma perspectiva, não de unidade ou equilíbrio, mas de resistências, conflitos e tensões, a partir da atividade lúdica proposta”. Assim sendo, passou-se de “JOGAPREND: educando para construir a unidade” para “JOGAPREND: educando para re-conhecer a ambivalência”. Meu psicosssexual, a organização da mente em id, ego e superego, tratados de maneira superficial na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. A partir da pesquisa proposta pelo Prof. Paulo pude aprofundar, pude me embrenhar pela psicanálise, pelo conhecimento produzido por Freud e seus colaboradores sobre o funcionamento do psiquismo. Passávamos horas a fio (eu e Paulo) lendo, conversando, discutindo, enfim, estudando psicanálise, particularmente Freud e Lacan e autores mais contemporâneos, principalmente aqueles que se voltam para o tema psicanálise e educação como Leandro de Lajonquière, Márcia Bacha, Maria Cristina Kupfer, Lenny Mrech e tantos outros.

Concomitante, tive a oportunidade de acompanhar o Paulo na coleta de dados, realizada com alunos de vários cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos tanto pelo Instituto de Biociências quanto pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Unesp, Rio Claro. Estava sempre atento aos procedimentos na coleta e, também ao processo de análise dos dados coletados. Sem dúvida aprendi bastante nessa experiência inicial com a pesquisa envolvendo a psicanálise. Essa pesquisa foi realizada entre os anos de 1998 e 2001. Foi, sem dúvida, um marco que representa o início de minha relação acadêmica com o campo de

pesquisa da psicanálise, cujo alicerce se funda sobre a existência do inconsciente, de uma força inconsciente atuando sobre a dinâmica de funcionamento da vida mental do homem. A razão não é soberana, pois está sujeita às vicissitudes do inconsciente.

A pesquisa desenvolvida pelo Prof. Paulo aponta para a ambivalência nos fazeres humanos, para a maneira ambivalente com a qual lidamos com as questões e situações vivenciadas em nosso dia-a-dia, ou seja, aponta para o inevitável conflito que nos é constitutivo (Eros e Thanatos).

As discussões em torno das relações possíveis entre lúdico, psicanálise e educação, fomentaram a construção da minha dissertação de mestrado. Ingressei no mestrado em Ciências da Motricidade, área de Pedagogia da Motricidade, em 2000, sob a orientação do Prof. Paulo, programa de pós-graduação oferecido pela Unesp, Rio Claro. Considerando a abrangência dessas áreas, focamos a discussão em torno da ambivalência na relação entre professor e aluno, ou seja, em torno dos conflitos que permeiam a relação educativa que se estabelece entre o professor e o aluno.

Nessa direção, o objetivo da pesquisa foi investigar como são construídas as regras que lidam com o desejo na sala de aula a partir da relação estabelecida entre professor e aluno. Os participantes do estudo foram alunos de graduação de uma Instituição de Ensino Superior. O lúdico apareceu como espaço de reconhecimento da ambivalência, como uma possibilidade de jogar e/ou brincar com o desejo, com a fantasia, enfim, com o poder, com o amor e o ódio. Foi uma estratégia para a coleta de dados. Pudemos constatar que as regras que orientam a relação educativa inicialmente se sustentam suposto saber do professor, em que o aluno se coloca numa posição de dependência. O aluno se faz objeto de desejo do professor e, em troca, espera o conhecimento. Ao mesmo tempo, esse aluno também clama por independência, apontando como motivo principal de ‘conflitos’ na sala de aula, a postura ‘autoritária’ do professor.

Para Emerique (1999, p. 194), nesta demanda do aluno, em que o professor assume ou é colocado na posição de sabe tudo, “o professor evita errar e quer que o aluno não erre”, o que parece ser impossível. “Quem se crê imortal e onipotente não ama nem forma: idealiza e tiraniza” (KAËS, apud BACHA, 2003, p. 172).

De todo modo, uma questão foi muito marcante nessa pesquisa: as relações interpessoais sobressaem sobre as estratégias e métodos de ensino, ou seja, os alunos estão mais preocupados com a postura do professor, com os valores e atitudes do que propriamente com a quantidade de conhecimento que ele possui e/ou com os métodos e estratégias que ele utiliza (ALVES, 2002). Neste contexto, são pertinentes as idéias de Bacha (2002) quando

pontua que o desejo do professor pelo saber parece o motor maior para o aluno aprender, dado o fascínio que provoca no aluno a relação apaixonada do professor com o conhecimento que ensina. É uma forma de sedução que, no entanto, não remete ao domínio do professor sobre o aluno, mas alimenta e desperta o desejo do aluno por aprender. Em 2002, concluí o mestrado defendendo a dissertação intitulada *Olhando a Sala de Aula como um Espaço para o Desejo: algumas reflexões*.

Em 2001, foi criado o Grupo de Estudos do Lúdico (GEL), coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Sérgio Emerique e, que contava com a participação de alunos de cursos de graduação e da pós-graduação da Unesp, Rio Claro, do qual fui integrante. O grupo encerrou suas atividades ao final de 2004, em função da aposentadoria de seu coordenador, Prof. Paulo. O grupo tinha como proposta, investigar, estudar, discutir questões relacionadas ao lúdico e suas implicações educativas tendo como referencial teórico a psicanálise. Temas como as interfaces possíveis entre psicanálise e educação, lúdico e psicanálise, lúdico e educação, fomentavam nossas reuniões e, conseqüentemente nossos estudos e pesquisas. Foi uma experiência muito rica e produtiva que acrescenta e aprofunda minha formação como pesquisador.

Nesse período de convívio e aprendizado acadêmico com o Prof. Paulo de 1998 até sua aposentadoria em 2004, tive a possibilidade de também viver minhas primeiras experiências na docência do Ensino Superior. Foram aulas ministradas para a graduação, particularmente nos cursos de Pedagogia e Educação Física (licenciatura) nas disciplinas oferecidas pelo Prof. Paulo. Foram elas: 'Atividades Lúdicas e Expressão Corporal' (Pedagogia) e 'Educação Pré-Escolar e Ensino Básico' (Licenciatura em Educação Física). As aulas tinham temas que transitavam entre as discussões oriundas da pesquisa *JOGAPREND: educando para (re)conhecer a ambivalência*, sobre minha dissertação de mestrado e, por fim, de temáticas próprias do programa das disciplinas. Pude acompanhar durante muitos anos essas disciplinas, freqüentando as aulas, participando e provocando discussões e reflexões, enfim, aprendendo a arte da docência. Paulo sempre muito acolhedor, de modo que podia conversar com ele sobre as certezas e incertezas que cercavam minhas experiências iniciais na docência nesse nível de ensino. Foram conversas primordiais. Meu contato com o Paulo ainda é vivo, muito embora nossas conversas sejam mais amenas, ou seja, não tratamos mais da vida acadêmica com a mesma intensidade de como fazíamos antes, por uma questão de opção nossa.

Toda essa vivência acadêmica, de ensino, pesquisa e extensão, em torno de temáticas que envolviam o lúdico, a educação e psicanálise, produziu também muitas questões, muita

curiosidade que fertilizam até hoje meu espírito investigativo. Algumas situações geravam certo incômodo e me instigava na direção da busca de respostas: a motivação para o lúdico, sua dimensão educativa e terapêutica e, principalmente, a ‘relação’ do adulto com o lúdico, focando o professor. Parecia haver no adulto certa resistência ao lúdico, uma tendência a tratá-lo de modo infantilizado (‘coisa de criança’, ‘é só brincadeira’ etc), desvalorizando-o. O contato com a Prof^a. Dr^a. Márcia Neder Bacha, em 2002, me instigou ainda mais. De nossas muitas conversas, uma questão ficou marcante: não será a resistência do professor ao lúdico, sua resistência ao inconsciente? Começa a se constituir minha proposta de projeto para o doutorado, instigado por essas inúmeras conversas saborosas com o Paulo, com a Márcia, pelas minhas leituras, por meu contato com professores do ensino básico, pelas discussões com outros colegas e professores.

Em 2004, ingressei no programa de pós-graduação em Educação Escolar, nível de doutorado, oferecido pela Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, campus de Araraquara, São Paulo, linha de pesquisa Contribuições Psicológicas ao Trabalho Educativo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Oliveira. Inicia-se minha caminhada de construção desta pesquisa que resultou em minha Tese de Doutorado em Educação Escolar. Convido o leitor a entrar nesse universo apaixonante que se constitui o entrelaçamento entre o lúdico, a educação e a psicanálise.

INTRODUÇÃO

Desde a consideração do ‘sentimento de infância’ que se concretiza por volta do século XVIII, o lúdico tem sido alvo de grande interesse, principalmente no campo da Educação. Nestes termos, é inevitável sua associação à educação escolarizada, particularmente da criança pequena. Brougère (2003) argumenta que na escola maternal francesa, ao menos em nível de discurso, a importância do lúdico é reconhecida: os cantos de jogos são uma vitrine da escola, o que lhe confere a imagem de ‘uma escola na qual se brinca’.

Na escola de Educação Infantil brasileira, não nos parece diferente, ao menos no que tange a presença do lúdico nesse espaço de educação da criança pequena. Nesses últimos trinta anos, a valorização da educação da criança pequena no Brasil tem sido pauta de inúmeras discussões, tanto no plano pedagógico, quanto no plano político. Pesquisadores, professores e governos vêm se empenhando em produzir conhecimentos e propostas que tragam melhoras na qualidade de atendimento da Educação Infantil concretizados em congressos, livros, artigos, propostas de formação continuada do professor e diretrizes governamentais.

Como atesta o documento do Ministério da Educação voltado à Educação Infantil – o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - o lúdico é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança. Podemos afirmar com tranquilidade que nas escolas brasileiras de Educação Infantil é possível observar a presença do lúdico, concretizado nas brincadeiras, nos jogos, no contar e ouvir histórias. Essa constatação simples nos leva a um questionamento: se o lúdico é parte do cotidiano escolar da Educação Infantil cabe perguntar como tem sido acolhido na prática pedagógica? Sob esse questionamento, funda-se esta pesquisa. Neste estudo questiona-se como o lúdico tem sido considerado e acolhido na escola de educação infantil brasileira.

Por que tal questionamento deveria dar vida a uma pesquisa? Partimos do princípio de que a presença do lúdico na escola deveria se dar por seu valor educativo, por aquilo que ele representa para a criança do ponto de vista formativo/educativo. Certamente, essa concepção está muito além do mero divertimento ou dos benefícios que traz para o desenvolvimento psicomaturacional da criança.

Parte-se de uma concepção que reconhece no lúdico um rico espaço de aprendizagem para a criança, de grande valor educativo, uma vez que mobiliza fantasias da ordem do erótico e do agressivo e faz delas alimento para a elaboração de um saber no nível da razão, no plano individual ou coletivo, transformado pela via da simbolização e da sublimação em um produto

socialmente aceitável. Portanto, instiga na criança o prazer de saber, a curiosidade investigativa; instiga a paixão de saber.

A revolução freudiana inverte o valor absoluto da razão e inaugura um tempo no qual a razão e a consciência são reduções do caos e do irracional. O eu, por conseguinte, tem poder relativo e não mais absoluto. Demonstra o funcionamento do inconsciente como atividade central dos fazeres humanos. O legado freudiano nos conduz à descoberta dos modos de funcionamento do inconsciente, dos modos de expressão e inscrição da vida e da morte no corpo e no fazer humano. Nessa direção, Freud mostrou que a vida racional é uma conquista, um harmonioso acordo com as paixões, com as pulsões, e não sua exclusão. É nessa ceara que se faz presente o valor educativo do lúdico.

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 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 no ensino e na aprendizagem para a vida; implica em ensinar a criança a aprender a viver. É antes um processo civilizatório.

Assim, sustentado no referencial teórico psicanalítico, busca-se conhecer como o lúdico é acolhido pela escola de educação infantil. Seria ele, de fato, acolhido e explorado como um espaço potencialmente educativo?

Na perspectiva de responder tais questionamentos, propõe-se como objetivo dessa pesquisa, investigar como se dá, na prática pedagógica do professor que atua na escola de Educação Infantil, da rede pública municipal do Estado de São Paulo, Brasil, o acolhimento do lúdico.

Na busca por atender tal objetivo e, conseqüentemente responder aos questionamentos apresentados, a pesquisa foi organizada da seguinte maneira:

No capítulo I – *A Infância e a Escola de Educação Infantil*, buscou-se na história da educação e da infância elementos que nos permitissem caracterizar o lugar ocupado pelo lúdico na escola moderna. Partiu-se da consideração da infância e de suas particularidades (‘sentimento de infância’) que começa a se constituir a partir do século XVI, e que atribui à criança uma natureza espontânea e irracional. O lúdico, por sua vez, é caracterizado como comportamento natural da criança e, portanto, expressão de sua natureza irracional. Do ponto de vista educativo, observou-se que a escola moderna se funda como espaço de enclausuramento dessa natureza irracional da criança, inclusive no Brasil. Assim sendo, o lugar cedido ao lúdico na escola, que está intimamente ligado ao conceito de infância que se constitui na modernidade, é de uma atividade sem valor educativo.

Essa discussão possibilitou-nos tecer a tese de que o lúdico é pouco valorizado pela escola do ponto de vista pedagógico, porém, valorizado e reconhecido como comportamento natural e espontâneo da criança. Desta forma, pressupõe-se que do ponto de vista formativo/educativo, o lúdico é desvalorizado pela escola. Entretanto, o que implica dizer que o lúdico é desvalorizado pela escola, do ponto de vista educativo/formativo?

No capítulo II – *O Lúdico, a Educação Escolar e a Psicanálise*, procurou-se compreender os aspectos que permitiam afirmar a respeito do lúdico, um valor educativo que, em princípio, era desconsiderado pela escola. Assim sendo, o primeiro passo foi abordar a concepção em torno do lúdico a partir de Freud, Winnicott, Herrmann e outros autores contemporâneos, que o tomam como um meio de expressão e/ou elaboração/simbolização do desejo. Na sequência, articulou-se o lúdico com a concepção de educação sustentada nos conhecimentos acumulados pela psicanálise desde Freud, na perspectiva de tecer argumentos que nos possibilitassem afirmar o valor educativo do lúdico e, ao mesmo tempo, sua desconsideração por parte da escola.

A constatação do distanciamento da educação escolarizada da consideração do inconsciente (da fantasia, do infantil e o desejo) como elementos implicados na educação, nos permite afirmar que o lúdico é desvalorizado pela escola, do ponto de vista educativo/formativo, uma vez que não é considerada sua capacidade de mobilizar o desejo de conhecer e a criatividade, alimentos motores da aprendizagem.

O capítulo III – *Percurso Metodológico*, apresenta como foi realizada a pesquisa de campo. Na perspectiva de comprovar a tese apresentada, fomos a campo entrevistar seis professoras que atuam em escolas municipais de educação infantil pública do Estado de São Paulo, Brasil. Foram realizadas três entrevistas abertas com uma média de trinta a quarenta minutos de duração, com cada uma das professoras na perspectiva de compreender as

concepções e os modos de acolhimento do lúdico em suas práticas pedagógicas junto às crianças.

O capítulo IV – *Análise das Entrevistas*, apresenta a análise das entrevistas das professoras, pontuando particularidades do discurso de cada uma no que diz respeito às suas concepções e modos de acolher o lúdico. Para realizar a análise tomamos como referência o método de investigação do psiquismo criado por Freud e a proposta da clínica extensa trazida por Herrmann. Não se trata de uma pesquisa psicanalítica, mas de um trabalho que considera que o discurso apresenta idéias para além do conteúdo manifestado pelas professoras conscientemente.

O capítulo V – *Concepções do Lúdico para Professoras de Educação Infantil*, expõe a discussão dos dados apresentados pela análise das entrevistas, cotejados com a argumentação teórica construída nos capítulos I e II. Pode-se dizer que as professoras, de modo geral, concebem o lúdico como recreação e como instrumento pedagógico. Como atividade recreativa, o lúdico é considerado passatempo, atividade descompromissada, improdutiva, sem valor educativo do ponto de vista daquilo que concebe a escola como educação (atividade séria, sistematizada, pragmática, que exige atenção, o aprendizado de determinados conteúdos etc). Como instrumento pedagógico, o lúdico é sistematizado, racionalizado na perspectiva de que possa servir ao ensino de determinados conteúdos/conhecimentos como, por exemplo, as letras do alfabeto.

O acolhimento do lúdico como recurso educativo pôde ser observado em uma situação isolada da prática pedagógica de uma das professoras entrevistadas. Esta aposta no lúdico, portanto, na fantasia e na liberdade imaginativa como alimento para a aprendizagem das vogais, compartilhando com as crianças uma história, inventada por ela e vivida em conjunto com seus alunos. É uma experiência valiosa embora seja ainda tímida, isolada, que não permite afirmar o acolher do lúdico como recurso educativo na escola.

Ao fim, concluímos que, os modos de acolhimento do lúdico na escola de educação infantil se dão em uma dinâmica que o desvaloriza como atividade e/ou prática que fomenta a formação/educação da criança pequena no Brasil. Desconsidera-se, conseqüentemente, o valor do infantil, da fantasia, do desejo e do prazer como elementos fundamentais para o despertar da paixão pelo conhecimento, da criatividade.

CAPÍTULO I

A INFÂNCIA E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na perspectiva de compreender como se dá o acolhimento do lúdico pela escola, o primeiro passo é circunscrever as vicissitudes que circundam o surgimento e a evolução da escola de educação infantil no Brasil e nessa direção, pontuar o lugar ocupado pelo lúdico. As preocupações em torno da educação da criança pequena estão calcadas no ‘sentimento de infância’ que surge e se concretiza com a modernidade. Dentre as questões que envolvem o ‘sentimento de infância’ está a valorização do lúdico como atividade própria da criança. Esse é, sem dúvida, um fator fundamental que dará ao lúdico um lugar na escola junto à educação da criança pequena. O objetivo desse primeiro capítulo, portanto, é apresentar que lugar é esse ocupado pelo lúdico na escola, a partir da discussão em torno do surgimento do sentimento de infância e suas implicações para a escola moderna, particularmente a escola de educação infantil.

É importante pontuarmos que o ‘lúdico’ é uma palavra que deriva do termo latino *ludus* que remete às brincadeiras e aos jogos (CUNHA, 1986, p. 482). O termo lúdico significa, portanto, aquilo que se refere tanto ao *brincar*, quanto ao *jogar*.

A Idade Moderna e o advento da infância

Com o advento da Idade Moderna, marcada pelo fim dos Quatrocentos¹, um novo olhar sobre a criança e a infância acaba por se concretizar, influenciando diretamente os rumos da Educação e da Escola. A família da Idade Média mais se parecia com uma microempresa. Era um núcleo econômico dirigido pelo pai e submetida à sua autoridade, enquanto a escola, de cunho religioso, voltava-se basicamente à formação do clero e acolhia qualquer idade (crianças, jovens e adultos) sem distinção (CAMBI, 1999; ARIÈS, 1981).

O vislumbre de uma transformação dessa organização da família e da escola encontrada na Idade Média, somente ocorrerá a partir do século XV, com a Modernidade, quando essas duas instituições assumem um papel formador em relação à criança. Como aponta Cambi, tanto à família quanto a escola:

[...] é delegado um papel cada vez mais definido e mais decisivo, de tal modo que elas se carregam cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função ligada não só ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo (CAMBI, 1999, p. 203).

¹ Segundo Cambi (1999) a Idade Moderna pode ser caracterizada tomando-se 1453 como ano-chave e ano-símbolo, com a queda do Império do Oriente, ou mesmo 1492, com a descoberta da América, ou ainda 1494, com o início das dominações estrangeiras na Itália.

Esse processo de transformação pelo qual passam a escola e a família é consequência da descoberta do ‘sentimento de infância’. Em *História Social da Criança e da Família* (1981), Ariès afirma que a descoberta da infância teve início no século XIII, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se mais numerosos e significativos no final do século XVI, e durante todo o século XVII. No entanto, é no século XVIII que o conceito de infância se consolida. O ‘sentimento de infância’, que surge com a Modernidade, caracteriza-se pela consciência da particularidade infantil, que distingue, essencialmente, a criança do adulto.

A família moderna, principalmente a partir do século XVI, redefine seu papel perante criança, assumindo uma função educativa. A família patriarcal se transforma em nuclear (pai, mãe e filho) na qual os vínculos afetivos são cada vez mais importantes, cujo centro é a criança. O eixo da família moderna passa a ser a criança, transformada em objeto de seus cuidados, de seu amor, de seu controle e idealizada como inocente e pura (BACHA, 2002). Segundo Ariès (1981), a família moderna apresenta um amor obsessivo pela criança e, como consequência, ela reina absoluta no espaço doméstico.

Com o sentimento de infância que surge, reconhece-se que a criança não está preparada para ingressar o mundo adulto, necessitando, portanto, de cuidados especiais da família, da sociedade e do Estado. Segundo Áries (1981), o ‘sentimento de infância’ reconhecia a criança como um ser frágil e despreparado para a vida, abrindo caminho para a tutela pedagógica. Com a idéia de que a criança não estava preparada para a vida, torna-se necessário submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena² antes de deixá-la unir-se aos adultos (ARIÈS, 1981).

Como consequência, a criança é excluída do convívio direto com o adulto; não mais se aconselhava que a criança fosse preparada para a vida por meio de um contato direto e participativo com o universo adulto. A quarentena de que fala Ariès se configura na família e na escola, isto é, às duas instituições responsáveis pela educação da criança. A escola confinou a criança em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, resultando no enclausuramento desta (o internato é um exemplo disso), enquanto a família priva a criança da liberdade que gozava entre os adultos (ARIÈS, 1981). Desenhava-se assim a função moderna da escola: confinar a infância. Segundo Bacha (2002, p. 106), Ariès aponta a escola não como

² O Dicionário Aurélio identifica ‘quarentena’ como um período de quarenta dias durante o qual pessoas, vindas de países em que reina alguma doença contagiosa grave, ficam incomunicáveis. Por analogia, de certa forma, Ariès associa a escola a um período de tempo em que as crianças são ‘isoladas’ do convívio direto com o adulto. É uma espécie de confinamento em que se busca ‘tratar’ a criança de sua natureza irracional antes dela ascender ao convívio adulto (FERREIRA, 2004).

lugar de socialização e integração da criança ao universo adulto, mas como lugar de confinamento da infância.

Na educação da Idade Moderna, o que se observa é a louvação da disciplina em contraposição à alegria e ao humor. Trata-se de expurgar o infantil de cada um, esse, considerado um estado vil da natureza humana, de modo que a cura do (mal) infantil está no fundamento da escola moderna que, pelo cultivo da razão, prevenirá e corrigirá os desvios, ou seja, a inclinação para o mal (OLIVEIRA, 2006a).

Bacha (2002) observa que as pequenas escolas de Port-Royal (clericais) priorizavam a educação da criança como meio de prevenir e corrigir a sua inclinação para o mal: possuída pelo diabo, a criança precisava ser exorcizada, para se tornar um ser racional. Cultivar a razão para curar a humanidade do mal infantil está na raiz da emergência da escola moderna. Ao invés de preservar uma inocência recém-descoberta pelo amor do adulto, a escola buscava “*inocentar* a criança recalcando a criatura diabólica por meio de seu isolamento em relação ao mundo adulto e às suas pulsões, de modo a torná-la *pura* razão” (BACHA, 2002, p. 107). A expansão das escolas para fora do âmbito clerical se dá nesse contexto de recalco da criatura diabólica. Ela será recalçada ou purificada pela transformação, pela escola, em sujeito epistêmico, sujeito da ciência, sujeito da razão. Irracional, a infância é um mal do qual todo homem deve ser curado, de modo que o desígnio da educação escolarizada é expurgar a criança em cada um (BACHA, 2002).

Com isso, a escola começa a ser mais valorizada como espaço de instrução, de formação, em que são ensinados conhecimentos e comportamentos e se valoriza a disciplina. Na escola, já não se ensinam mais as mesmas coisas para todos, sem diferenciação de idade como até então se fazia. Surge a preocupação em se elaborar métodos próprios para a educação das crianças, considerando sua particularidade (infância e juventude).

Considerando as necessidades da criança ‘descobertas’ com o reconhecimento da infância como uma fase ou período da vida do homem, a escola que até então era indiferente à formação infantil, começa, a partir do século XV, a focar a diferenciação das idades, a criação de classes escolares e a divisão da população escolar em grupos de mesma capacidade (OLIVEIRA, 2006a). A escola se transforma em uma instituição de ensino visando a instrução e a formação da criança e do jovem e, assim, em instrumento essencial da sociedade para a educação da infância e da juventude. Aos poucos, a escola moderna vai delineando a aprendizagem, os hábitos, as normas e os afazeres que correspondem a cada idade.

Com o surgimento do ‘sentimento de infância’, a valorização do lúdico, enquanto atividade própria da criança ganha espaço na educação, tanto positiva quanto negativamente.

Conseqüentemente, a função atribuída ao lúdico é absolutamente dependente das representações que vão se constituindo sobre a criança, principalmente a partir do século XVI.. O século XVI marca o início das tentativas de relacionar o jogo e a brincadeira (lúdico) à educação da criança (KISHIMOTO, 1992; SCHWARTZ, 1998).

Essa perspectiva de associar o lúdico à educação da criança pequena, é um recurso que irá se consolidar a partir do século XVIII (BROUGÈRE, 2003). Contudo, como aponta Bacha (2002), se a escola, mais do que preservar essa inocência e bondade da criança, busca purificá-la expurgando sua natureza diabólica por meio de seu confinamento, pode-se pressupor que com o lúdico não seria diferente, uma vez que este é tomado como comportamento natural da criança. O lúdico expressa, dessa forma, a natureza espontânea do humano, da qual a escola quer se livrar; banir. Vamos adiante na perspectiva de compreender melhor esse suposto lugar do lúdico na escola moderna.

Segundo Brougère (2003), o Renascimento (séculos XV e XVI) apresenta uma visão negativa da criança, calcada no pensamento cristão. Nesse contexto, a criança é marcada pelo pecado original de modo que o seu valor negativo está associado ao mal, como pontuamos acima com Bacha e Oliveira. A pedagogia que dessa concepção decorre, não pode, basear-se na natureza. Ao contrário, é uma pedagogia da vigilância que se contrapõe ao uso da espontaneidade e aos comportamentos naturais da criança. Educar pressupõe, então, romper com o mundo e as manifestações espontâneas da criança (BROUGÈRE, 2003). Pensar o lúdico como proposta pedagógica está na contramão dessa concepção de criança e de sua educação. Ligado ao pecado como expressão da natureza infantil, o lúdico não poderia contribuir com uma proposta educativa, quando muito é tomado como atividade fútil.

O surgimento da Companhia dos Jesuítas, no século XVI, abre um precedente nessa maneira de conceber a educação da criança. Contrapondo-se à posição da Igreja que reprovava a vivência das atividades lúdicas por crianças, jovens e adultos, os padres jesuítas compreenderam que não era possível nem desejável suprimir a prática de jogos e das brincadeiras. Desse modo, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los em seus programas escolares sob a condição de poder escolher, regulamentar e controlar as atividades. Assim sendo, foram admitidos e recomendados pelos jesuítas (ARIÈS, 1981). Ignácio de Loyola, importante representante jesuíta, reconhecendo a importância do brincar para a formação do ser humano, recomendava sua utilização como recurso auxiliar do ensino (KISHIMOTO, 1992). De qualquer forma, não se nota acolhimento do infantil, tão somente uma tentativa de aprisioná-lo.

Essa parece ser a proposta que segue com o século XVII. Para Brougère (2003), o século XVII aponta para uma visão mais positiva da criança, sustentada na convicção de que a infância é um período marcado pela fragilidade humana, cuja referência é a razão ou a falta dela na criança. Assim, a criança é percebida como um ser desprotegido, mais fraco, mais frágil do que o adulto e que, portanto, dependente do adulto por conta de sua irracionalidade.

A visão positiva que recai sobre o apelo da fragilidade e da dependência, e também, sobre a admiração de sua espontaneidade e sensibilidade – sua pureza angelical (ARIÈS, 1981), encobre uma visão negativa que sustentada em sua irracionalidade, a qual deve se forçar à razão, a curvar-se para a obediência, pois toda sua natureza é voltada para o prazer imediato, para o instinto, para a desordem. Do ponto de vista educativo, a criança deve ser conduzida à razão e, conseqüentemente ao bem. Se a fragilidade da criança pode levar à compaixão, do ponto da razão, ela conduz à incapacidade: (BROUGÈRE, 2003). Desprovida de razão, estaria a criança desprotegida diante do mal (leia-se aqui do irracional, dos instintos).

Nesses termos, a educação do século XVII se sustentará no controle pedagógico sob a natureza frágil da criança como recurso de fazê-la razão pura. Controle que se estende sobre suas atividades, inclusive seus jogos e brincadeiras já que “o que marca o espontâneo é a fragilidade e a ausência da razão própria da criança” (BROUGÈRE, 2003, p. 61). Deve-se, portanto, controlar tudo. Por essa lógica, o lúdico, comportamento espontâneo da criança, é tomado como atividade irracional, que pode levar a criança ao mal. Por isso deverá também ser conduzido à luz da razão, ou seja, deverá ser racionalizado. Assim sendo, a relação do lúdico com a educação da criança “é da ordem do estratagema, do desvio” de sua natureza; “trata-se de tornar instrutivo o que *a priori* não o é” (BROUGÈRE, 2003, p. 61).

Em um contexto mais amplo, Cambi (1999) argumenta que o século XVII observa uma reestruturação da escola, que segue os pressupostos racionalistas a pouco apresentados: os currículos são modernizados, as classes são organizadas por idade e programas e métodos são socializados. O pensamento educativo renova-se: novas teorizações vão se constituindo com base em um modelo de pedagogia explicitamente epistemológico a partir da valorização das contribuições das nascentes ciências humanas tanto para a aprendizagem, quanto para a formação da criança e do jovem (CAMBI, 1999).

Segundo Bacha (2002) isso não deixa de ser uma forma de recalcar o infantil (irracional) que insiste e sobrevive no homem. E é justamente esse homem, adulto, que a educação quer salvar do infantilismo e da irracionalidade. Na esteira dessa busca de fazer do

pequeno adulto, frágil, desprovido da razão, um adulto racional, a escola, idealizada por Jan Amos Comênio (1592-1670) é pontual.

Cambi (1999) ressalta que um dos pontos mais importantes da proposta comeniana está no método. Para Comênio, do ponto de vista didático, os conteúdos cognoscentes considerados necessários ao homem permanecerão os mesmos. Isso significa que todas as escolas deverão ensinar os mesmos conteúdos: “nas diversas fases e graus de experiência escolar, se ensinam as mesmas disciplinas com graduais e progressivos níveis de aprofundamento e de re-elaboração”, ou seja, “nas escolas dos menores devem ser ensinadas as coisas de maneira mais geral e mais elementar, nas seguintes de modo mais particular e mais distinto” (CAMBI, 1999, p. 289).

Com isso, Comênio apresenta uma proposta de organização escolar dividida em quatro graus sucessivos e, para cada um deles delineia objetivos, conteúdos e métodos: a escola maternal para a infância, a escola nacional ou vernácula para a meninice, a escola de latim ou ginásio para a adolescência e a academia para a juventude. O lúdico, figura como estratégia nos dois primeiros graus.

Segundo Bacha (2002), Comênio concebia uma escola que atendesse perfeitamente ao seu fim aquela que correspondesse a uma verdadeira oficina de homens, em que as mentes dos alunos fossem mergulhadas no fulgor da sabedoria. A arte de ensinar em Comênio está relacionada à arte de formar o homem naquilo que é sua especificidade: ser uma criatura racional. Para tanto, há que se propor métodos que possibilitem ao professor tal feito. Em Comênio, o ensino assume um caráter universal, ou seja, o método deve ser universal e servir para ensinar a todos, indistintamente. Por analogia, Bacha (2002, p.110) compara o professor de Comênio a uma máquina voltada para a reprodução em série e conclui: “a modernidade varria as paixões e a sensibilidade da educação com Comênio”. Pode-se dizer que o lugar ocupado pelo lúdico é o de estratégia, recurso, técnica que objetive o ensino, universalizando a transmissão de um conteúdo.

No século XVII, observa-se também, a construção de uma literatura para a infância com propósitos educativos. Essa literatura voltada para a infância, na Europa do século XVII, é caracterizada pelos contos de fadas e pelas fábulas. Utilizados como instrumento educativo, os contos e as fábulas se constituíam em uma via de transmissão de valores, regras e comportamentos valorizados pela sociedade que se situam essencialmente no campo da moral.

O conto e a fábula permitem uma codificação e um controle do imaginário infantil fazendo-o dependente de uma série de normas e princípios que se inscrevem no mundo

burguês que esses textos podem difundir, confirmar e valorizar (CAMBI, 1999). La Fontaine é um dos principais representantes desse pensamento. Suas fábulas³ tornaram-se universalmente conhecidas por sua simplicidade narrativa e pela exemplaridade de seus casos morais, que visavam declaradamente, o ensino no campo moral.

Na esteira das transformações sociopolíticas e pedagógicas iniciadas no século XVII, o século XVIII representa um marco fundamental na história da humanidade. Os ‘Setecentos’ colocam em crise o Antigo Regime por meio de um processo político – caracterizado pela afirmação de novas classes sociais, de novos modelos de Estado e de governo, e de um processo cultural – que é evidenciado pela atuação de intelectuais como Voltaire e Diderot⁴, que, críticos do modelo vigente, pleiteavam reformas - dando forma a uma Europa caracterizada pelo pluralismo, pelas tensões, pelos ideais de liberdade e de reforma. Enfim, é o século das Luzes, do Iluminismo, do domínio da razão.

Quanto à educação, lhe é “delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os homens para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação [...]” (CAMBI, 1999, p. 326). A educação era um ponto chave para que as reformas sociais e políticas pudessem acontecer. Dessa maneira, era necessário repensar as bases da pedagogia da época, que era tradicional e tinha forte apelo religioso.

Segundo Brougère (2003), o século XVIII vê nascer o início de uma mudança em relação à concepção que se tinha da criança: sua natureza primitiva, rebelde e frágil passa a ter valor positivo. A inocência e a fragilidade se libertaram da referência ao pecado original, de modo que a natureza (pulsional) da criança precisa ser preservada de todo mal, que agora se assenta sobre a sociedade. Atribui-se à criança uma natureza boa.

Rousseau foi o mais importante dos teóricos do século XVIII influenciando de modo decisivo e radical a pedagogia, ao colocar no centro de sua teorização a criança. Ele “insistirá sobre a necessidade de se conservar na criança o seu caráter infantil, em vez de permitir que ela tome parte, desde a infância, no mundo dos adultos” (BACHA, 2002, p. 105). Irracional, ilógica, primitiva - para Rousseau a criança é o retrato da natureza ainda imaculada pela cultura, conclui essa autora.

Vejamos o que diz Rousseau (1999, p. 86): “a infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas

³ Tais como: *O corvo e a raposa*, *A raposa e as uvas*, *O lobo e o grou* e *O lobo e o cordeiro*.

⁴ Voltaire e Diderot usavam a pena como uma arma, para atacar preconceitos e privilégios, para denunciar intolerâncias e injustiças, mas ao mesmo tempo, delinearam um novo panorama, reformulado sobre bases empíricas e científicas que se tornou útil ao homem e a sociedade (CAMBI, 1999).

maneiras pelas nossas [...]”. Com Rousseau a infância se consolida como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas que a diferenciam da idade adulta.

Em *Emílio ou da educação*, Rousseau (1999) caracteriza a infância ao tratar da educação de Emílio desde o nascimento até o casamento⁵. A infância é tratada por ele como uma idade caracterizada pela fraqueza e dependência, mas também pela curiosidade e liberdade, embora essa última deva ser bem regulada.

Nesse contexto, Rousseau coloca em evidência a “natureza”⁶ da criança e a necessidade de se construir uma prática educativa que esteja em consonância com tal natureza. Assim, Emílio tem seu crescimento e sua formação acompanhados por um preceptor que deve por um lado, respeitar seu ritmo de crescimento e desenvolvimento de modo a evitar qualquer antecipação desses processos e, por outro, orientá-lo e corrigi-lo, evitando os maus hábitos e os desvios de comportamento.

Para Rousseau, a educação deveria estar voltada para as necessidades mais profundas e essenciais da criança, respeitando seus ritmos de crescimento e valorizando as características de cada idade infantil. Em outras palavras, a educação da criança deveria ocorrer de modo natural, longe das influências corruptoras da sociedade e sob a orientação de um pedagogo que conduza a formação dessa criança, garantindo que sua educação esteja de acordo com a natureza. É pela educação que Emílio pode escapar de uma contradição própria ao ser humano, que provoca o seu mal, a sua infelicidade; a educação de Emílio almeja fazê-lo bom (FERRETTI, 2004). Para Rousseau a educação seria o caminho necessário para se preservar na criança sua natureza boa, de modo que, quando adulta pudesse ser menos suscetível às corrupções da sociedade. Em Rousseau, o ‘mal’(estar) está na sociedade e não na natureza humana; o infantil é vestido com uma roupagem boa. Por isso, é pontual em Rousseau que o ensino de qualquer conhecimento parta sempre da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta (CAMBI, 1999).

Isso implica um controle ininterrupto por parte do preceptor para garantir que a educação esteja de acordo com a natureza. Como diz Brougère (2003, p. 62), “o preceptor de Emílio é onipresente e, encarregado de interpretar a natureza, não hesita em manipular o meio ambiente”. Conseqüentemente, os jogos e as brincadeiras, como as outras atividades, são

⁵ Na referida obra, Rousseau apresenta a formação do homem, personificado em Emílio, em cinco grandes etapas que são representadas por cinco livros (ou capítulos): o primeiro livro é dedicado à idade infantil (até os dois anos aproximadamente); o segundo é dedicado à puerícia (dos três aos doze anos); o terceiro é voltado para a pré-adolescência; o quarto é voltado à adolescência e o quinto à vida adulta.

⁶ Cambi (1999, p. 346) lembra que, “natureza”, no texto de Rousseau assume pelo menos três significados: “1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado mais genuíno”.

controlados e mesmo criados pelo preceptor. O brincar, aqui, é uma atividade dirigida em função de um determinado objetivo. A liberdade, conceito que Rousseau coloca como inerente ao processo educativo, não significa exatamente “estar livre das obrigações”. Trata-se, antes de tudo, de saber ser livre, acatando os deveres próprios de cada um para com o próximo; une direito e dever do sujeito para com o social (FERRETTI, 2004, p. 37). O brincar, valorizado como atividade própria da infância, poderia conduzir a criança a tornar-se um adulto bom. A valorização do brincar em Rousseau está impregnada de sua visão romântica da natureza boa da criança: “amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 1999, p. 68). Contudo, isso não significa que a criança possa conduzir livremente suas brincadeiras. O acompanhamento e intervenção de um ‘preceptor’ é fundamental para que ela não se deixe corromper. O brincar ascende ao irracional que se quer evitar com a escolarização da criança.

Bacha (2002) argumenta que a criança de Rousseau é um belo retrato da natureza ainda não maculada pela cultura, portanto, irracional, ilógica e primitiva. Com Rousseau inaugura-se o reinado de ‘sua majestade a criança’, pura e inocentada em uma imagem ideal que perdurará durante o século XIX e XX e começo do XXI. Essa máscara de inocência recobre qualquer resquício manifesto da antiga hostilidade dos adultos para com a criança que vigorava até o século XVII (BACHA, 2002). A autora alerta para o fato de que essa nova percepção sobre a infância que a inocenta de todo mal não pode ser interpretada como um processo evolutivo: “afirmar tal evolução corresponde a fechar os olhos para a hostilidade ao infantil latente em nossas práticas e também nas teorias *psi* sobre a educação e a infância” (BACHA, 2002, p. 77). A criança escolarizada será, desde então, a imagem idealizada dessa criança pura e inocente, a qual a escola deveria se encarregar de preservar.

O final do século XVIII e início do século XIX, principalmente em função das idéias inovadoras de Rousseau, marca uma ruptura na representação que se tinha da criança. Com a expansão do pensamento romântico se fixa a representação da criança dotada de valor positivo e de uma natureza boa⁷. Pode-se notar na família um investimento afetivo sobre a criança e na escola uma reorganização de suas atividades e estruturas para atender as necessidades e as capacidades das várias etapas do desenvolvimento da criança. A criança é definitivamente colocada no centro da família e da sociedade.

Cambi (1999) aponta que o romantismo representa uma “revolução cultural” que se abre com o século XIX fazendo referência ao indivíduo e ao sentimento, ao irracional, à

⁷ Essa percepção da infância começa a se constituir no Renascimento como já apontamos anteriormente.

história etc. Como forma cultural abrangeu literatura, filosofia, ciência, arte, política, história, música e costumes. No âmbito pedagógico, produziu importantes renovações teóricas que, por um lado, influenciam a prática pedagógica e, por outro, valorizam a educação, a relação educativa, na escola e na família, como momentos fundamentais de toda formação humana.

Para os românticos, a infância está ao lado da natureza, da espontaneidade, da sensível intuição e, ainda livre das manipulações, das influências dos adultos; da sociedade. Sua fraqueza e inocência garantem sua preservação diante de possíveis interferências da sociedade corrompedora. É um período de ouro da vida humana, de formação do homem, como se fosse um período de germinação do adulto: um tempo em que o homem cria a si mesmo e firma as bases de seu caráter. Deste modo, o adulto e o educador ao invés de coagir e manipular a criança – tábula rasa e maleável, deve tentar deixar espaço para que ela desenvolva livremente toda a gama de suas potencialidades; o educador deve cuidar para que as sementes germinem (BROUGÈRE, 2003).

A posição ocupada pelo lúdico nesse novo cenário, acompanha igualmente essa imagem inocente e pura da criança. Antes desvalorizado, passa a ser reconhecido como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil. Basta deixá-las brincar que naturalmente se desenvolverão. É a partir desse período da história que de fato o brincar é inserido na escola como um instrumento de educação da primeira infância. A partir do Romantismo, o brincar é pensado em si mesmo e não condicionado a outra atividade: ele é em si mesmo educativo; espaço de desenvolvimento para a criança.

Fröbel, um dos mais importantes pensadores românticos, reflete, em sua proposta educativa, tal concepção em torno da infância no século XIX. Friedrich Fröbel (1782-1852). Fröbel, nascido na Alemanha, era fiel aos pensamentos românticos desde suas origens em Rousseau, ou seja, a natureza humana continua boa, capaz de se desenvolver sozinha e de forma harmônica. Partindo desse princípio, o autor referido constrói sua proposta pedagógica para a educação da criança pequena. Cambi (1999) ressalta que três pontos devem ser sublinhados no pensamento educativo de Fröbel: sua concepção de infância, a criação dos jardins da infância e o método fröbeliano para a educação da criança.

Sua concepção de infância se baseia num pressuposto religioso, que tem na natureza a expressão, a manifestação de Deus. A natureza é sempre boa e assim se mantém, principalmente quando se está distante das manifestações da sociedade, quando é mais genuína e espontânea, como por exemplo, na criança. Se na infância está depositada a voz de Deus, cabe à educação possibilitar que ela se desenvolva. Portanto, a educação para Fröbel “deve levar o homem a ver e conhecer o divino, o espiritual, o princípio eterno que anima

toda a natureza, constitui a essência da natureza e se manifesta na natureza” (KISHIMOTO, 1998, p. 59).

Por meio da educação, Fröbel acreditava que a criança pudesse chegar à noção de que a natureza e os homens são criações de Deus e manifestações exteriores da divindade. Ao exercer ação sobre a natureza externa – espontaneamente, instintivamente - a criança pode conhecer a relação entre as coisas, identificar semelhanças e diferenças, causas e efeitos e, a partir disso, estabelecer um vínculo de tudo, com Deus. Aqui o brincar tem papel fundamental: é a expressão de toda a riqueza interior da criança o que possibilita que se estabeleça uma relação harmônica entre o eu e o mundo. Fröbel coloca o brincar no centro de sua proposta para a educação da primeira infância. O brincar é vital para a criança pequena – de 3 a 6 anos, diz ele.

Fröbel fez do brincar a parte central de seu sistema educativo, não como recreação ou descanso, mas como espaço natural e eficaz de desenvolvimento físico, mental e moral da criança, além de revelar e definir a individualidade e personalidade infantil (KISHIMOTO, 1992). Fröbel aponta o brincar como o momento mais importante da infância, do desenvolvimento infantil por ser a auto-ativa representação do interno, isto é, a representação das necessidades e impulsos internos do homem.

Nesse sentido, Kishimoto (1998) observa que Fröbel concebe o brincar como ação metafórica, livre e espontânea da criança, apontando como características o prazer, a seriedade, a autodeterminação, a expressão de necessidades e tendências internas e o caráter representativo.

Fröbel não só construiu uma teoria pedagógica para a educação da criança, mas a colocou efetivamente em prática. O método fröbeliano é baseado no uso de jogos e brinquedos, nos dons e nas ocupações. Os dons são objetos disponibilizados às crianças como: bola, cubo, varetas cilindros etc. que davam suporte às atividades realizadas por elas, denominadas ocupações. Para Fröbel, os objetos estão em íntima relação com a natureza e suas leis. Assim sendo, devem iniciar a criança na compreensão da essência da natureza e, conseqüentemente, da unidade das coisas com o criador – Deus. A bola, por exemplo, representa a unidade, é o corpo primitivo do qual tudo o que existe se deriva. Por isso, é o primeiro e o mais importante dos objetos do método de Fröbel.

Embora parta do princípio do auto-desenvolvimento da criança, a concretização do método fröbeliano não dispensa a presença de uma professora, chamada de “jardineira”. Sua função é orientar as atividades das crianças de modo que o processo educativo seja assegurado. Contudo, a ação da professora deve ser mediadora, ou seja, ela deve mediar a

relação da criança com os objetos: estes devem ser oferecidos, mas a ação das crianças sobre eles deve ser livre e espontânea. Por isso, a professora deve ter o cuidado de não transformá-las em atividades programáticas; as brincadeiras devem manter sua característica de liberdade, espontaneidade. Segundo Brougère (2003), na perspectiva fröbeliana a tarefa do educador é ajudar a criança a revelar-se a si mesma por meio do brincar: se ele tem que organizá-lo nem por isso deve fazê-lo de modo que, com sua pessoa, coloque uma cortina entre a criança e o objeto.

O termo jardineira, usado por Fröbel para nomear a professora responsável pela educação da criança de 3 a 6 anos está relacionado ao local em que esse processo deve acontecer. Portanto, ele idealizou e concretizou o que chamou de *Kindergarten*, ou simplesmente, Jardim da Infância. Os jardins da infância se constituem um espaço que dispõem de grandes áreas verdes, aparelhadas e organizadas para que as crianças possam desenvolver suas atividades, essencialmente o brincar, sempre orientadas pelas professoras jardineiras. A teoria pedagógica e o método fröbeliano espalharam-se pela Alemanha e Europa, e a partir disso, ganharam o mundo, onde foram aplicados na educação da primeira infância.

Brougère (2003, p. 70) ressalta a importante contribuição de Fröbel apontando que sua originalidade está no vínculo que ele estabeleceu entre suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância e a “concepção de um material estimulante, específico, manipulável e simbólico [...] Uma educação baseada no jogo espontâneo torna-se não somente pensável, mas materializada”. Assim, é a exploração do material – bola, cubo, varetas etc – pela criança, de modo livre e espontâneo (o que caracteriza o jogo) que é educativa, e não o material em si. O material (bola, cubos, varetas etc) por si só não exerce sobre a criança nenhuma ação educativa; seu efeito educativo depende da iniciativa (da ação) da criança em explorar suas potencialidades.

Deste ponto em diante, o cenário dessa discussão passa a ser a educação escolarizada da criança no Brasil.

A Educação Escolarizada da Criança no Brasil

As construções teóricas e práticas em torno da educação da criança que se difundiram na Europa do século 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.

Até meados do século XIX, o atendimento da criança pequena fora do núcleo familiar e dos cuidados da mãe em instituições como creche e parques infantis praticamente não existia no Brasil. A partir da segunda metade do século XIX, a preocupação com o cuidado e educação da criança pequena começa a se modificar no cenário brasileiro, influenciado pelo avanço da organização política, econômica e social do país (abolição da escravidão, migração da população para a zona urbana das grandes cidades, proclamação da república são alguns exemplos).

Esse novo cenário que se constituía no Brasil com perspectivas de construção de uma Nação moderna, possibilitou a assimilação, por parte da elite do país, das propostas educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados em meio às transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência americana e europeia (OLIVEIRA, Z., 2005). O jardim-de-infância é um desses 'produtos' importados para atender, inicialmente, as crianças das famílias mais abastadas enquanto a creche se destinava ao atendimento, assistencialista, das crianças pobres e filhos da classe operária.

Em 1875 é fundado no Rio de Janeiro o primeiro jardim-de-infância no Colégio Menezes Vieira seguido da Escola Americana em 1877. Ambas as instituições sob os cuidados de entidades privadas. Somente alguns anos depois surgem os primeiros jardins-de-infância públicos como o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo criado em 1896. Mesmo as instituições públicas de educação da criança pequena eram direcionadas ao atendimento das crianças pertencentes às classes mais afortunadas.

Tanto no Brasil como em outros países, a inserção dos sistemas pedagógicos pré-escolares revela o aparecimento da infância como categoria social diferenciada do adulto em função de sua brincadeira (WAJSKOP, 1995). O jardim-de-infância chega ao Brasil com uma perspectiva educativa que traz consigo a proposta froebeliana para a educação da criança pequena.

Segundo Kishimoto (1993), os jardins-de-infância surgiram no Brasil como instituições cujo direito e dever era desenvolver a pedagogia froebeliana baseada no uso de jogos. Cabe ao jardim-de-infância recuperar o valor do lúdico para a educação infantil em contraposição a uma educação tradicional e rígida em que era castrada a possibilidade da criança brincar. Embora tenha sido recebida com entusiasmo por muitos setores sociais, a pedagogia dos jogos de Froebel criou também muitos inimigos ao contrariar a rígida metodologia disciplinadora dos tempos imperiais. Esse movimento em torno das

preocupações com a criança reflete tão somente o ideal de infância constituído a partir da imagem de pureza e inocência.

A consolidação e expansão dos jardins-de-infância no Brasil não ocorreram sem críticas. Kishimoto (1993) aponta que o ideário pedagógico predominante desde os fins do período imperial, calcado no ensino tradicional, dificultou o reconhecimento do jardim-de-infância como instituição educativa, concebendo-o como um estabelecimento assistencialista destinado ao cuidado das crianças da classe trabalhadora, associados ao trabalho filantrópico e de caridade.

O início precoce da escolaridade, aos três anos, resultou em outro ponto negativo para a implantação dos jardins-de-infância. Oliveira, Z. (2005) afirma que a escolaridade precoce era considerada prejudicial à unidade familiar pelo fato da criança ser tirada, desde cedo, de seu ambiente doméstico, sendo admitido apenas no caso de proteção aos filhos de mães que trabalhavam.

O uso de jogos infantis na escola também é criticado, considerando-se sua natureza espontânea. Religiosos, por exemplo, partidários do ensino fradesco, eram contrários ao uso de jogos e brinquedos infantis e favoráveis à introdução do aprendizado monótono das rezas. A idéia do brincar associado ao prazer era considerada causadora da corrupção infantil e não como espaço de educação.

Nas instituições assistencialistas como a creche e os asilos de criança, geralmente mantidas por entidades filantrópicas e religiosas, o brincar era negado, pois não se harmonizava com a natureza da criança pobre e asilada ou freqüentadora da escola de tempo integral, uma vez que emergia a imagem da criança má que precisava ser domesticada, disciplinada para não cair em desvios de conduta.

A função educativa do lúdico não fazia parte do ideário da maioria dos mantenedores de instituições infantis, exceto os jardins-de-infância e mesmo assim não sem críticas. De acordo com Kishimoto (1993, p. 94) nem mesmo com a entrada na república muito favorável a educação conseguiu reverter totalmente esse quadro, pois muitos continuaram “achando que a função do Estado não era *desmamar crianças* e gastar dinheiro e esforço com *diversões pedagógicas*”. Nota-se duas perspectivas em relação a educação da criança até aqui: de um lado a imagem da criança de natureza boa, embasado nos pressupostos românticos observada nos jardins de infância frobelianos e, de outro, a criança de natureza má e diabólica que precisa ser controlada e observada nas creches e asilos de crianças, calcados em uma educação religiosa.

De qualquer forma, os jardins-de-infância continuaram seu processo de expansão, incorporando à proposta froebeliana as idéias escolanovistas, cuja proposta também estava centrada na criança, em suas atividades, na utilização de materiais concretos e especialmente na educação pelo lúdico. Traduzindo as idéias de teóricos como Dewey, Montessori, Decroly e Claparède, os ideais escolanovistas tiveram seu ponto alto nos anos 20 e 30 no Brasil, embora já se faziam presentes desde o período imperial com a implantação das primeiras escolas infantis.

No Brasil, a disseminação do escolanovismo da década de 20 e 30 (séc. XX) tem em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais seus principais aliados. Em Minas Gerais, Helena Antipoff teve papel importante na divulgação e expansão da Escola Nova, com a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores e a instalação de uma réplica da instituição infantil ‘Maison des Petitis’ do Instituto Jean Jacques Rousseau, além da publicação de pesquisas relacionadas ao brincar da criança.

Discípulo de Claparède, Antipoff influencia o pensamento de professores sobre a importância do brincar para a criança culminando com a adoção de jogos e brincadeiras na educação da criança. O lúdico é justificado como uma manifestação de interesses e necessidades da criança. O depoimento de professores belorizontinos reflete essa influência, como demonstra o comentário de Gonzaga Junior realizado em conferência na Escola Normal de Montes Claros, recortado por Kishimoto (1993):

A criança procura o jogo como uma necessidade e não como distração [...]. É pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más. A sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ela executa (KISHIMOTO, 1993, p. 106).

Um outro depoimento apresentado por Kishimoto (1993, p. 106) de um diretor de escola primária de Minas Gerais reforça a adoção do brincar entre professores de escolas primárias, sob a influência dos escolanovistas: “Nenhum professor, que pelo menos tenha ouvido falar em escola nova, desconhece o valor dos jogos no ensino de toda e qualquer disciplina”.

No entanto, a presença do lúdico na escola nem sempre era bem vista. Muitos pais questionavam o uso de jogos e brincadeiras alegando que seus filhos não freqüentavam a escola para brincar, remetendo à atividade lúdica infantil um caráter de futilidade. Para eles, a escola era lugar de estudar, numa alusão à idéia de trabalho.

Nota-se também nesse período, influenciado pelo discurso escolanovista, o hábito de utilizar jogos e brincadeiras de forma bastante diretiva para o ensino de conteúdos escolares. A ação lúdica da criança era restringida pela total direção do professor: ele comanda todas as ações do jogo e/ou da brincadeira de modo que a participação da criança, de certa forma, é passiva e meramente reprodutora. A caracterização do brincar articulado com o ensino da criança era definido pelo emprego de material concreto em contraposição a metodologia de ensino verbalista vigente até então (KISHIMOTO, 1993). De qualquer forma, para os anos 30, era uma inovação que tinha o significado de jogo, de brincadeira e que de certa forma atendia as necessidades e interesses infantis, diferentemente do ensino tradicional que ignorava o uso de recursos materiais como auxiliares de ensino.

Havia muita confusão em torno do lúdico e suas possibilidades educativas nesse início de século XX, devido ao pouco conhecimento dos professores sobre sua natureza. Assim sendo, os professores não distinguiam o lúdico do suporte material, ou seja, eles acreditavam que o simples uso de materiais concretos como suporte para a atividade didática tinha sentido de jogo e/ou brincadeira.

O que se observa, a partir dos anos 30 do mesmo século, no Brasil, é o uso do lúdico dirigido pelo professor como forma de garantir a transmissão dos conteúdos escolares, particularmente nos jardins-de-infância e/ou pré-escolas. A ação lúdica da criança, a possibilidade de explorar, descobrir, inventar, destruir e construir, é abafada pela direção imposta pelo professor em relação ao jogo ou brincadeira. O lúdico articulado ao ensino dos conteúdos escolares aparece na forma de ‘jogo educativo’ o que lhe confere um caráter de ‘instrumento pedagógico’.

A criação dos parques infantis na década de quarenta destinados ao atendimento da criança pobre, geralmente filhos de operários, promove discussões e a implementação da recreação como aliado no cuidado e educação dessa criança (0 a 3 anos na creche e 4 a 6 na pré-escola). Escolanovistas brasileiros como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira fizeram coro para a expansão dessa idéia.

A recreação tinha como função para os escolanovistas brasileiros, possibilitar o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. A prioridade era o desenvolvimento do corpo e, concomitantemente, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, morais e sociais (KISHIMOTO, 1993). Eram atividades tais como ‘barra-mateiga’, ‘pega-pega’ e ‘rodas cantadas’ como o ‘lenço atrás’ que se destinavam ao desenvolvimento integral das crianças. Kishimoto (1993) pontua que embora as brincadeiras e jogos desenvolvidos pelas crianças

fossem acompanhados por um professor, estas tinham liberdade para escolher e desenvolver suas atividades lúdicas.

Froebel e os escolanovistas contribuíram muito para a superação de uma concepção tradicional de ensino, sendo porta-vozes de uma nova concepção de criança, respeitada e compreendida como ser ativo. Contudo, tais ideais foram se transformando principalmente a partir da década de 70 (séc. XX) com a perspectiva de uma educação compensatória voltada particularmente às classes sociais menos favorecidas, em meros instrumentos didáticos (WAJSKOP, 1995).

A década de 70 trouxe consigo a idéia de que a criança, particularmente aquelas mais pobres, eram ‘privadas culturalmente’, apresentando carências e deficiências que deveriam ser supridas por uma ‘educação compensatória’. Segundo Kramer (2003), a abordagem da privação cultural se apóia no seguinte quadro conceitual:

[...] as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens sócio-culturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou lingüística, ora de ordem afetiva (KRAMER, 2003, p. 32).

Na perspectiva da privação cultural, em ambas as situações levantadas por Kramer, a criança apresenta deficiências que precisam ser compensadas pela escola na perspectiva de diminuir as diferenças entre essas crianças e as demais no que diz respeito ao desempenho escolar. Sob o nome de ‘educação compensatória’ propostas de trabalho foram sendo elaboradas para o atendimento de crianças vindas da classe pobre, que visavam a estimulação precoce e o preparo para a alfabetização, sem perder de vista a visão assistencialista da educação e do ensino (OLIVEIRA, Z., 2005).

De outro lado, as escolas de educação infantil, geralmente privadas, que atendiam as crianças da classe média e alta focaram seu trabalho no aprimoramento intelectual, valorizando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança pequena com o discurso de promover o desenvolvimento infantil desde o nascimento, com destaque para a criatividade e sociabilidade.

O lúdico se transformou em atividades e exercícios repetitivos de discriminação visomotora e auditiva, em desenhos mimeografados, músicas ritmadas, dentre outros. Segue a perspectiva de expansão da idéia do jogo educativo, caracterizado como atividade controlada pelo professor e como elemento de sedução oferecido à criança. Com isso, garante (ao menos no ponto de vista do professor) que apenas o conteúdo didático seja transmitido. Portanto,

aumenta a preocupação com os conteúdos escolares, com o processo de alfabetização e, conseqüentemente com os métodos e técnicas para se alcançar tal feito junto às crianças. A leitura e a escrita se tornam pontos fundamentais da educação da criança pré-escolar.

O lúdico sucumbe a essa nova necessidade da educação infantil. Marginalizado pelo professor da sala de aula, somente é tolerado na forma de jogo educativo.

Kuhlmann Junior (2000) diz que é possível observar:

[...] que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 13).

Isso gera conseqüências como, por exemplo, a sala de brinquedos trancada, servindo de depósitos para móveis quebrados. Essa cena foi observada por esse autor em visita a uma pré-escola brasileira. Kuhlmann Junior (2000, p. 16) aponta que as escolas de educação infantil, a partir de 1970, voltam-se para o desenvolvimento intelectual como seu principal objetivo educacional.

A educação compensatória que surge como alternativa para que as crianças das classes mais populares tivessem acesso ao conhecimento, começa a ser questionada, a partir da década de 80 (séc. XX), por professores e técnicos quanto à sua eficiência: ao invés de suprir as ‘deficiências culturais’, tal educação estava gerando discriminação e marginalização dessas crianças. A discussão girava em torno das funções da creche e da pré-escola (cuidar X educar) e da elaboração de novas programações pedagógicas com vistas a romper com o caráter meramente assistencialista e/ou compensatório dessas instituições, propondo uma nova função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, Z., 2005).

Concomitante a essas discussões, muitas escolas começaram a adotar a proposta piagetiana, difundida no Brasil a partir da década de 70 (séc. XX). Na década de 90 os trabalhos de Piaget tiveram grande divulgação nos cursos de formação de professores, em decorrência de uma forte tendência cognitivista que permeava a escola, inclusive a educação infantil (ANGOTTI, 1994).

Os estudos de Piaget que se sustentam sobre a investigação do processo de construção de conhecimentos nos indivíduos, foram transpostos para o campo pedagógico como no caso de Emília Ferreiro, que estudou a psicogênese da alfabetização, trazendo contribuições extremamente relevantes à questão da alfabetização e à compreensão do processo de

aprendizagem do sistema de língua escrita (KRAMER, 1999). A proposta construtivista, baseada na teoria piagetiana, é caracterizada por essa autora de Tendência Cognitiva, cuja proposta para a educação da criança pré-escolar enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e da autonomia.

A abordagem construtivista considera o brincar um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, dado que esse seria uma forma da criança resolver problemas e/ou situações problemas que surgem a partir de sua interação com o meio. Com isso, valoriza-se a presença do lúdico como espaço educativo da criança pré-escolar, assim como foi com a proposta escolanovista. No entanto, o quadro que vinha se constituindo em relação à articulação do lúdico com a educação da criança pequena na escola pouco se altera do ponto de vista da prática pedagógica propriamente dita. O lúdico continua associado às atividades pedagógicas com fins de transmissão de conteúdos assumindo um formato didatizado e/ou marginalizado quando surge na criança espontâneamente.

A década de 80 e 90 (séc. XX) apresenta forte interesse pelo desenvolvimento cognitivo como meta da educação da criança traduzindo-se na busca pela alfabetização. Angotti (1994) ressalta que as classes de educação pré-escolares observadas em estudo desenvolvido em Araraquara, São Paulo, apontavam para um cenário cuja característica fundamental era o desenvolvimento da pré-alfabetização (tentativa de alfabetizar). Considerando essa finalidade, a autora relata que esse aspecto (tentar alfabetizar) em uma das classes observadas:

[...] ocupou todo o seu período de aulas com tarefas onde as crianças deveriam manter-se sentadas, desenvolvendo atividades de recorte-colagem, modelagem com massa, desenho e pintura e, especialmente, treino ortográfico com letras e números, onde suas mãos trabalhavam o tempo todo (ANGOTTI, 1994, p.123).

Com a ênfase no desenvolvimento intelectual, a prática pedagógica no contexto das escolas de educação infantil se caracteriza pela presença de uma série de atividades mecanizadas que as crianças têm que cumprir visando o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e atitudes, consideradas importantes para o aprendizado da leitura e da escrita. Um exemplo é o desenho mimeografado entregue às crianças para que preencham as partes faltantes ou apenas pintem.

Angotti (1994), ao observar duas classes de educação infantil pública da cidade de Araraquara, Estado de São Paulo, no começo da década de 90 (séc. XX), pôde constatar o quão mecânico tem sido o trabalho junto às crianças pré-escolares. A maioria das atividades

desenvolvidas com as crianças exigia a mera reprodução do que se pedia além de serem exaustivamente repetitivas, ou seja, todas tinham como objetivo preparar a criança para o processo de alfabetização.

Segundo Angotti (1994, p. 132), “[...] a grande maioria das atividades propostas a elas eram pintar folhas mimeografadas, completar desenhos, recortar e colar figuras, com poucas oportunidades para as crianças desenharem livremente, para falar, expressar sentimentos, emoções”. Nessas atividades, normalmente a criança era conduzida a seguir com exatidão a orientação da professora. As tentativas de criação da criança em geral eram tolhidas e tachadas de ‘erradas’.

Por outro lado, quando as crianças tinham a oportunidade de brincar de forma mais espontânea não havia a participação da professora. As intervenções aconteciam em alguns momentos de desentendimento entre as crianças ou em situações que pudessem gerar perigo. Para a autora, nesses momentos de jogo e de brincadeira espontânea em que interesses e descobertas das crianças poderiam emergir, as professoras estavam distantes. As experiências vividas pelas crianças em suas brincadeiras e seus jogos são momentos construtivos e de extrema riqueza para o enriquecimento de conteúdos, de comportamentos ou de interesses das crianças e que não tiveram o acompanhamento das professoras.

Os apontamentos de Angotti (1994) sobre a prática pedagógica na educação infantil, particularmente na pré-escola, trazem consigo um retrato do lúdico e de sua relação com o universo escolar atual. De um lado, simplesmente se decide deixar a criança brincar como queira e, de outro, trata-se o lúdico em uma versão restrita de aprendizagem (brincar didatizado) e, em clima ‘cor-de-rosa’, mas sob o controle do professor (OLIVEIRA, Z., 2005). Em outras palavras, os momentos de brincadeira e jogo espontâneo da criança normalmente estão fora das atividades pedagógicas e sem a participação do professor. Quando o lúdico é ‘usado’ para a transmissão de conteúdos é demasiado controlado.

*

De todo modo, a partir da década de 80 (séc. XX), 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 (assistencialista) 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.

Essa 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 da sociedade se mostrar mais consciente da importância das experiências na primeira infância (BRASIL, 1998a).

A entrada da mulher no mercado de trabalho traz consigo mudanças significativas em relação à educação das crianças. A mulher que, até pouco tempo atrás, tinha como função, além de cuidar da casa, responsabilizar-se pela educação dos filhos, atualmente, no Brasil, divide essa responsabilidade com o marido, com vários tipos de auxiliares e, principalmente, com a escola. Com o intenso processo de urbanização, particularmente nos grandes centros, espaços públicos como praças, parques estão desaparecendo, as casas cada vez menores, a violência urbana cada vez maior. Isso também contribui para que os pais busquem a escola de educação infantil como alternativa para seus filhos. Concomitante a esses fatores, a preocupação com a educação e, conseqüentemente, com o futuro de seus filhos, faz com que os pais procurem, na escola de educação infantil, apoio e auxílio na difícil tarefa de educar. Isto é, transferem para a escola boa parte da responsabilidade pela formação de seus filhos.

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 a 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”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 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). Nesses termos, 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).

Legalmente, a educação da criança pequena (zero a seis anos) está garantida. A outra ponta dessa história incide no campo pedagógico. Parte da necessidade de se discutir e de se concretizar propostas para educação dessa criança no âmbito escolar que passam pela

formação do professor que irá atuar nesse nível da educação básica, por investimentos na estrutura física e de materiais das creches e pré-escolas e pela elaboração de diretrizes curriculares.

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). O RCNEI:

[...] 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 deve 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, ou seja, naquilo que ele pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

Essa posição observada no RCNEI representa uma concepção de infância que vêm 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 lhe 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 re-significação (BRASIL, 1998a, p. 21-22)⁸.

Fase do desenvolvimento do ser humano, a infância apresenta características e necessidades muito particulares. A criança, espontânea, curiosa, autêntica, porém, ‘imatura’

⁸ Grifo nosso.

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 elas estabelecem 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 nesse 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.

*

Ao fim do capítulo, pode-se dizer que o lúdico ocupa um lugar na escola de educação infantil que acompanha o lugar ocupado pela criança. Uma vez que a visão da infância a partir do século XVIII constrói uma imagem positiva da criança inocente, pura, de natureza boa, não poderia ser diferente a visão em relação ao lúdico, como observamos ao longo do capítulo. Nesse sentido, o lúdico é valorizado, ou seja, o discurso do direito da criança brincar se pauta nessa percepção da infância. De certa forma, é tratar a criança como criança e não como um sujeito em constituição. Infantiliza-se a criança e, em uma relação de causa e efeito, infantiliza-se o lúdico. O resultado, nos parece, aponta para a desvalorização do lúdico na

escola, tomado como atividade de pouco valor para a educação – entenda-se, para a prática pedagógica e/ou para a própria Pedagogia – no entanto, muito valorizada para a criança. Contudo, ainda se trata de uma tese que carece de maior discussão.

Poderia o leitor estar se questionando: de que posição e/ou concepção educativa está se apresentando tal argumento? Na perspectiva de fortalecer os argumentos que sustentam essa tese que aponta para uma desvalorização do lúdico e de seu valor educativo na escola contemporânea, o Capítulo II traz uma discussão, baseada no Referencial Teórico Psicanalítico, em torno do lúdico e da educação, cujo fio condutor será a articulação entre lúdico/educação da criança na escola.

CAPÍTULO II

O LÚDICO, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PSICANÁLISE

Ao final do século XIX, Freud provoca uma revolução dos paradigmas racionalistas que concebiam o homem como pura razão, ao demonstrar o funcionamento do inconsciente como atividade central dos fazeres humanos. Demonstra que o funcionamento do psiquismo humano é regido por um sistema consciente e um outro, inconsciente, concluindo que a vida racional é fruto de um reducionismo do irracional.

Freud começa sua vida clínica como neurologista tratando de pessoas que apresentavam em maior ou menor grau o que era chamado, na época, de doenças nervosas (histeria, psicoses e esquizofrenias). E, foi justamente, buscando a cura para o sofrimento e os sintomas histéricos que Freud descobre o dinamismo inconsciente que rege a vida mental do homem. O legado freudiano demonstra que os sonhos, os devaneios, os atos falhos, o lúdico, 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.

Esse capítulo propõe problematizar a articulação entre o lúdico e a educação na escola contemporânea, a partir do referencial teórico Psicanalítico. Objetiva construir uma discussão em torno do lúdico buscando sua articulação com a educação da criança pequena. O que significa dizer que o lúdico é um rico espaço educativo/formativo para a criança? O que representa a proposta de articulação do lúdico com a educação escolarizada?

Deste modo, o texto que segue nesse capítulo, focalizará o conhecimento acumulado pela investigação psicanalítica sobre o lúdico na vida racional/cognitiva.

*

Freud (1968c) estava correto ao dizer que a criança vivencia com intensidade e satisfação suas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos, histórias). Elas entregam-se às suas brincadeiras, aos seus jogos, às suas histórias, com vigorosa seriedade. Com rara facilidade se põe a brincar e a jogar, a contar e a ouvir uma história, constituindo um cenário imaginário em que cria e representa diferentes personagens, vive as mais fantásticas aventuras, inventa, constrói e destrói, conhece(-se). Faz de seu corpo um versátil brinquedo com o qual explora a realidade. No ‘como se’, disfarça-se, passa a ser, ao menos naquele momento, quem não é.

O lúdico 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). 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 a sua natureza (instintiva), às suas necessidades e seus interesses.

Huizinga (1980), historiador, em uma leitura mais ampla, situa o lúdico como um elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. Huizinga (1980) 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 autor descreve um conjunto de características formais do lúdico que corrobora em muito com a compreensão do lugar que ele ocupa na Cultura:

[...] uma atividade voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1980, p.33).

Das características apontadas por Huizinga, ao menos duas são fundamentais, pois estão na base de sustentação de qualquer atividade lúdica: 1. a liberdade e espontaneidade que lhe caracteriza como atividade voluntária e, 2. o espaço imaginário que lhe confere a consciência de ser diferente da vida cotidiana. A dimensão de liberdade e espontaneidade confere à criança a condição de autora em relação à constituição de seus jogos e brincadeiras. A intenção para brincar/jogar é antes uma motivação interna, não pode ser imposta “por uma necessidade física ou pelo dever moral e nunca se constitui numa tarefa ou obrigação” (SANTA ROZA, 1999, p. 32). A dimensão imaginária representa o lugar que o lúdico ocupa na vida cotidiana: trata-se de uma evasão temporária da realidade para uma outra ordem, a do imaginário, cuja realização se dá em função de uma satisfação que consiste exclusivamente em sua realização. O lúdico “situa-se como um intervalo na vida cotidiana, não estando ligado a quaisquer interesses materiais imediatos ou a necessidades biológicas” (SANTA ROZA, 1999, p. 32).

Segundo Huizinga (1980), o lúdico traz em seu enredo a representação da realidade (matéria, natureza) recriada metaforicamente. 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).

Essas são condições para que o lúdico exista e se concretize como atividade social, que acompanha a civilização desses seus primórdios, tal como propõe Huizinga (1980). As proposições de Huzinga trazem interessantes argumentos que corroboram com a idéia de que o lúdico é um disfarce que serve à Civilização; é uma das vias de ligação/relação do sujeito com as vicissitudes sociais e civilizatórias. Entretanto, o que se pretende dizer com isso, ou seja, que o lúdico é uma forma de disfarce? Sigamos em frente na perspectiva de responder essa pergunta.

O disfarce é uma forma de representação, de simbolização, mesmo da complexidade humana; é uma das marcas sociais (intersubjetivas) de nossa vida mental. Para Herrmann (1999), 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 e civilizatória (regras, leis, valores...).

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 (2001):

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).

Nessa direção, Herrmann (1999), argumenta que o disfarce é uma história e justifica isso por duas razões: primeiro porque quem se disfarça entra noutra história, torna-se personagem de um enredo criado por ele mesmo (tal como a criança que se diz um super-herói e dele incorpora imaginariamente os poderes) e, segundo, porque toda história narrada é

um disfarce, constrói um sentido parcial que se apresenta como totalidade coerente (representa/expressa veladamente os interesses pulsionais).

Por que disfarçar-se? Segundo Herrmann (1999), o disfarce é uma forma do indivíduo se proteger de alguma ameaça de aniquilamento. Protege, nesse sentido, sua identidade. Fazendo-se passar por outro, o indivíduo afirma que não é quem é. Nega quem realmente é, e com isso constitui um santuário que o protege da morte e das demais infelicidades de sua condição, ao menos imaginariamente, como o ator o está por trás da personagem: esta pode sofrer e morrer, o ator sobrevive-lhe intocado. Contudo, não é essa sua função que mais nos interessa, mas aquilo que o disfarce representa e, em nome de quem, cujo valor é inestimável para a educação, um dos pilares da Civilização.

Desta forma, se o ato de disfarçar-se reflete um processo defensivo contra perseguidores reais e imaginários, a paixão do disfarce ultrapassa muito essa utilidade. Sua função está na origem da constituição do sujeito humano que se dá quando o primitivo sistema de necessidades fisiológicas e de satisfação dessas necessidades cede espaço à linguagem e ao pensamento. Essa passagem inaugura-se por uma operação de deslocamento em que a criança começa a realizar experiências com o contato proto-intencional que mantém com a mãe, por meio dos ritmos de amamentação e demais cuidados recebidos: “pode chorar “sem razão”, leia-se sem premência fisiológica, pode atrasar a manifestação de prazer um pouco, pode recusar o seio mesmo estando faminta” (HERRMANN, 1999, p. 160). Para o autor, é uma experiência que consiste na mentira, uma vez que suscitando certo tipo de necessidade falsa, obtém satisfação verdadeira.

Esse momento em que a criança nasce para a linguagem, para a capacidade de representar em uma outra instância, que não a biológica, suas necessidades, está no cerne da evolução da sexualidade infantil como demonstrou Freud (1968b) com a publicação, em 1905, da obra *Los Tres Ensayos sobre a Teoria Sexual*. Trata-se do momento em que a sexualidade deixa se apoiar nas funções postas a serviço da conservação da vida (amamentação e demais cuidados) para obter prazer, e se inscrever na ordem da linguagem, do pensamento, portanto, da representação e do desejo. Os impulsos sexuais encontram na capacidade psíquica de representar uma fonte simbólica de satisfação e prazer.

Esse é o ponto de partida e de alimentação do disfarce. A derivação das pulsões para o campo das representações, instaura o que Freud nomeia por realidade psíquica, ou seja, uma realidade que não se confunde com a realidade material, como argumenta em 1900, na obra *La Interpretacion de los Sueños*: “una vez que hemos conducido a los deseos inconscientes a su última y más verdadera expresión, vemos que la realidad psíquica es una forma especial de

existencia que no debe ser confundida con la realidad material” (FREUD, 1968a, p. 583). Trata-se de uma realidade constituída pelo desejo inconsciente e pelas fantasias a ele vinculadas, cujo pano de fundo é a sexualidade infantil. A fantasia é a representante do desejo, por conseguinte, dos instintos pulsionais.

A condição primeira para que o homem usufrua do disfarce reside na passagem da existência concreta (da realidade, das necessidades fisiológicas e biológicas) à existência na linguagem (da representação, do desejo), uma vez que o disfarce representa a própria linguagem, “a ficção especialmente, com seu poder de criar eternidades, ilusões, seres mais duráveis e perfeitos que os da vida real” (HERRMANN, 1999, p. 155). Funda-se o desejo justamente nesse momento em que a criança nasce para a linguagem, para a capacidade de representar, de fantasiar.

Assim sendo, diz Herrmann (1999):

[...] o desejo é a via pela qual a fisiologia transforma-se em pensamento – e não apenas em objeto de pensamento, mas no ato mesmo de pensar. Assim, o desejo goza de originalidade e anterioridade no que concerne ao reino das representações, que antecede e funda. Em resposta, e como tarefa primeira, a função psíquica de representar – o pensamento, em todas as suas modalidades – exerce-se sobre o próprio desejo: pensar é antes de tudo conceber o próprio desejo, seja, paradigmaticamente, na primeira infância, seja depois, na seqüência da vida, ao figurar o desejo como motor de toda e qualquer série psíquica em que esteja comprometido o pensamento (HERRMANN, 1999, p. 180).

Avançando em sua discussão, Herrmann (1999, p. 188) aponta que o disfarce não apenas encobre o eu: é também “uma encarnação representativa do desejo, possivelmente de elementos do desejo quase conscientes, próximos da admissão no núcleo representacional dominante, porém excluídos por serem discrepantes”. Para além da proteção que o disfarce pode representar, paradoxalmente, ele serve ao desejo (eróticos e agressivos), infantil por natureza. Segundo o autor:

[...] o conteúdo do disfarce é um parque de diversões, ou um brinquedo, uma festa para a fantasia e uma festa a fantasia; o ato de disfarçar-se não apenas libera da obsessiva obrigação de igualar-se ao eu (mesmidade), como também, ao *redisfarçar* o desejo, aumenta a sensação de controle sobre as representações psíquicas [...] e satisfaz setores excluídos do desejo (HERRMANN, 1999, p. 188).

O lúdico é uma das primeiras formas de disfarce de que o sujeito humano se apropria, valioso espaço de expressão do desejo inconsciente, fazendo dele fonte de prazer, e ao mesmo tempo, fonte de conhecimento. Em *El Poeta y la Fantasia* (1908), Freud (1968c) aponta para o caráter de irrealidade da atividade lúdica infantil, uma das primeiras manifestações da

fantasia e, estabelece um elo de continuidade entre essa, os devaneios da vida adulta e a criação literária. A atividade lúdica é precursora da atividade imaginativa que rege a produção literária e artística. A partir da discussão dessa idéia, Freud tece interessantes e importantes argumentos que fomentam a compreensão dos aspectos que alimentam e motivam a atividade lúdica infantil.

Nessa direção, Freud (1968c) argumenta que a criança, quando brinca, faz o mesmo que o poeta, ou seja, 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 apóia os objetos e circunstâncias que imaginam em suas brincadeiras e jogos em objetos tangíveis e visíveis do mundo real. Diante desse argumento, Freud (1968c) propõe como antítese do lúdico (das brincadeiras, dos jogos) 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), argumenta Freud (1968c).

De todo modo, Freud (1968c) aponta uma intercomunicação entre as atividades lúdicas infantis e o fantasiar adulto. O homem, quando deixa de brincar, não renuncia ao prazer ora extraído de suas brincadeiras e jogos, apenas o substitui; apenas troca o apoio em objetos reais e, ao invés de brincar/jogar, ele fantasia: “hace castillos em ela ire; crea aquillo que denominamos ensueños o sueños diurnos” (FREUD, 1968c, p. 1058).

Nesse tom, e retificando a relação entre as atividades lúdicas infantis e a atividade literária e poética, Freud (1968c) diz que o poeta faz o mesmo que a criança que brinca, ou seja, cria um mundo de fantasia e o toma muito a sério; emprega-lhe grande afeto e o diferencia nitidamente da realidade material:

[...] de esta irrealidad del mundo poético [e lúdico] nacen consecuencias muy importantes para la técnica artística, pues mucho de lo que, siendo real, no prodía procurar placer ninguno puede procurarlo como juego de la fantasia, y muchas emociones penosas en si mismas pueden convertirse en una fuente de placer para o autditório del poeta (FREUD, 1968c, p. 1057).

Pode-se dizer, então, que 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 (1968c, 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”.

Assim sendo, cabe argumentar que a produção artística, assim como a atividade lúdica infantil são frutos dos desejos inconscientes que circulam o psiquismo do poeta e da criança, que tomam forma em suas fantasias. O enredo da atividade lúdica – das brincadeiras, dos jogos, das histórias – 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, representante. Segundo Freud (1968c), em *El Poeta y la Fantasia* (1908), 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.

Os desejos, que impulsionam a criação das fantasias, estão sempre direcionados à sexualidade, embora possam diferir em sua forma de apresentação, como pontua Freud (1968c). Distinguem-se segundo o sexo, o caráter e as circunstâncias da pessoa que fantasia, de modo que podem ser divididos em dois grupos principais: desejos ambiciosos, que se destinam à elevação da personalidade e desejos eróticos. Na mulher, diz Freud (1968c), predominam os desejos eróticos e, nos homens, ao lado dos desejos eróticos, atuam também os desejos egoístas e ambiciosos.

Contudo, Freud (1968c) diz que os produtos da atividade imaginativa – as diversas fantasias, castelos no ar e devaneios – não são, de modo algum, rígidos e imutáveis, estereotipados, inalteráveis. Muito pelo contrário, as fantasias e os produtos resultantes dela vão se adaptando às “impresiones cambiantes de la vida”: transformam-se com as circunstâncias de existência do sujeito e recebem a cada nova impressão uma espécie de “sello del momento” (FREUD, 1968c, p. 1059).

Isso faz com que Freud estabeleça uma relação entre a fantasia e o tempo. Nesse sentido, uma segunda característica do fantasiar é o seu nexos temporal representando simultaneamente passado, presente e futuro (SANTA ROZA, 1999). Vejamos como Freud (1968c) 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 procedência 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 (FREUD, 1968c, p. 1059).

No caso do poeta, presente, passado e futuro também se articulam para dar forma à produção artística. Uma poderosa experiência no presente desperta no poeta a recordação (lembrança) de uma experiência passada, geralmente de sua infância, a partir da qual se origina o desejo que busca sua satisfação na obra poética. A obra poética, por sua vez, também desvela elementos da ocasião recente e da antiga lembrança.

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 (1999a) 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’” (LAJONQUIÈRE, 1999a, p. 39).

Freud (1968c) postula uma similaridade entre os devaneios, as criações literárias e poéticas e a atividade lúdica infantil, ao apontar similaridade na criação dos enredos que dão vida aos devaneios, às criações literárias/poéticas e às atividades lúdicas: cada uma a sua maneira, manifesta o que concerne à realidade psíquica, isto é, o desejo inconsciente e as fantasias que o circundam.

Há uma questão interessante descrita por Freud (1968c) em *El Poeta y la Fantasia* (1908) sobre a qual cabe alguma reflexão: para ele, corriqueiramente a criança oferece à apreciação dos adultos suas brincadeiras e jogos, suas histórias; não tem motivo algum para ocultar suas fantasias e desejos. Assim, também é com o poeta e o escritor, isto é, são oferecidas à apreciação de seu público. Mais do que isso, tanto as produções lúdicas da criança quanto as criações literárias/poéticas, de modo geral, não causam estranheza nem a seus autores tampouco e, principalmente, aos seus espectadores.

Contudo, o adulto, aquele que devaneia, ao contrário, tende a ocultar suas fantasias das demais pessoas, pois se envergonham delas: acreditam serem infantis e proibidas. O adulto considera suas fantasias “cosa íntima y personalísima, y, en rigor, preferiría confesar sus

culpas a comunicar sus fantasías” (FREUD, 1968c, p. 1058). O autor argumenta que a pessoa que devaneia, mesmo que resolvesse comunicar suas fantasias às demais pessoas, não causaria prazer. O conhecimento de tais fantasias provocaria um sentimento de repulsa ou simplesmente de indiferença

Em *Lo Siniestro* (1919), Freud (1968i, p. 264-266) aponta que a sensação de estranheza ocorre quando modos de pensamento primitivos já superados são confirmados quando acontece algo em nossas vidas, alguma situação “que parece confirmar as velhas e rejeitadas crenças” ou, quando complexos infantis que haviam sido recalcados “revivem uma vez mais por meio de alguma impressão”. O efeito que nos leva ao ‘estranho’ se apresenta quando se extingue a distinção entre imaginação e realidade, como “quando algo que até então considerávamos imaginário surge diante de nós na realidade, ou quando um símbolo assume as plenas funções da coisa que simboliza” (Freud, 1968i, p. 261).

Por outro lado, Freud (1968i) argumenta que há algumas situações que em princípio poderiam nos causar estranheza, mas não nos são estranhas. Por exemplo: objetos inanimados como bonecas e outros brinquedos assumirem vida na brincadeira das crianças nos parece absolutamente normal. As bruxas, os super-heróis, os monstros, personagens do ‘bem’ personagens do ‘mal’ etc. Essas situações não nos causam medo nem horror, não nos parecem assustadoras. Do mesmo modo, as produções artísticas do poeta/escritor – os personagens, relações de amor e ódio, vida e morte, traições, presentes em seus romances e contos, por exemplo - não causa repulsa nem horror nas pessoas, ao contrário, a obra do poeta lhes causa prazer. Estamos diante de um espaço ficcional, de faz-de-conta, de fantasia, em que seu conteúdo não se submete ao teste da realidade.

Como o poeta e a criança conseguem esse efeito? Freud (1968c) pontua alguns elementos que conduzem na direção da resposta, abordando especificamente as criações literárias e poéticas. Segundo o autor, o poeta consegue esse efeito sobre as pessoas porque suaviza o caráter de suas fantasias egoístas (ambiciosas) e/ou eróticas por meio de modificações e disfarces, e nos suborna com um prazer puramente formal, ou seja, estético que nos oferece a exposição de suas fantasias. É como se fosse um prazer preliminar, um gatilho que permite às pessoas a busca de um prazer ainda maior, procedente de fontes psíquicas mais profundas. Segundo Freud (1968e), em *Los Dos Principios del Suceder Psíquico* (1911), a arte consegue conciliar princípio do prazer e princípio da realidade em um caminho muito peculiar:

El artista es, originariamente, un hombre que se aparta de la realidad, porque no se resigna a aceptar la renuncia a la satisfacción de los instintos por ella exigida en primer término, y deja libres en su fantasía sus deseos eróticos y ambiciosos. Pero encuentra el camino de retorno desde este mundo imaginario a la realidad, constituyendo con sus fantasías, merced a dotes especiales, una nueva especie de realidades, admitidas por los demás hombres como valiosas imágenes de la realidad (FREUD, 1968e, p. 497).

A conciliação entre os dois princípios prazer/realidade possibilitado pela arte é um elemento fundamental para que as produções/criações do artista possam ser apreciadas pelas pessoas/espectadores sem causar repulsa e/ou estranheza de qualquer ordem, mais, ao contrário, causar-lhes prazer. Isso é possível em função da ação dos processos secundários, regidos pelo princípio de realidade sobre os processos primários, regidos pelo princípio de prazer.

Freud (1968e) diz que o princípio de prazer está ligado aos processos mentais inconscientes, que ele considera serem processos mais antigos, primários, resíduos de uma fase do desenvolvimento em que eram o único tipo de processo mental. O objetivo dominante desses processos primários, regido pelo princípio de prazer, “*tienden a la consecución de placer, y la actividad psíquica se retrae de aquellos actos susceptibles de engendrar displacer (represión)*” (FREUD, 1968e, p. 495). Os sonhos noturnos e a tendência do indivíduo de afastar-se de impressões penosas são resquícios do regime do princípio do prazer e provas de seu poder.

Do outro lado, apresenta o que ele nomeia de princípio de realidade. Freud (1968e) argumenta que o repouso psíquico (sono) foi originalmente, perturbado pelas exigências imperiosas das necessidades internas, de modo que aquilo que fora desejado era simplesmente apresentado de forma alucinatória (imagens e situações incompreensíveis), tal como acontece hoje com nossos pensamentos oníricos (sonhos). Contudo, a decepção diante da ausência do prazer esperado, do desapontamento experimentado, motivou ao abandono desta tentativa de satisfação por meio de alucinações. Como substituto das alucinações como meio de satisfação das necessidades internas, “*tuvo que decidirse el aparato psíquico a representar las circunstancias reales del mundo exterior y tender a su modificación real*” (FREUD, 1968e, p. 495). O princípio de realidade impõe-se como princípio regulador do princípio de prazer, uma vez que impõe às exigências de satisfação das necessidades internas as condições ordenadoras do mundo externo. O princípio de realidade indica que a satisfação imediata e direta das tendências eróticas e agressivas mais primitivas pode ser demasiado desgastante (consome muita energia) e perigosa para o aparelho psíquico (coloca em risco sua conservação). Ao

contrário disso, sugere que sejam transformadas em realizações e construções significativas para a vida individual e coletiva.

Freud (1968e) aponta que com a introdução do princípio de realidade, ao invés da repressão que excluía de toda carga psíquica uma parte das representações emergentes que suscitam alguma produção de desprazer, surge um mecanismo de “discernimiento”, instância imparcial cujo objetivo é decidir se uma determinada representação é verdadeira ou não, isto é, se está acordo ou não com a realidade externa. Se de um lado, o ego submetido ao princípio de prazer não pode fazer mais que desejar, mais que trabalhar pela aquisição de prazer e por evitar o desprazer, do outro, o ego regido pelo princípio de realidade não necessita fazer mais que lutar pelo que é útil e resguardar-se de qualquer possível dano (FREUD, 1968e). Nessa direção, pode-se dizer que o princípio de realidade atua no sentido de garantir que o prazer não seja extinto; ele é apenas adiado, como ressalta Freud (1968e):

Em realidad, la sustitución del principio del placer por el principio de la realidad no significa una exclusión del principio del placer, sino tan sólo un afianzamiento del mismo. Se renuncia a un placer momentáneo, de consecuencias inseguras, pero tan sólo para alcanzar por el nuevo camino un placer ulterior y seguro (FREUD, 1968e, p. 497).

No princípio do prazer predominam os processos secundários ou elaboração secundária, cujo propósito é o de eliminar, em prol de um novo sentido, a falta de coerência e a ininteligibilidade do pensamento onírico. Freud (1968a), em *La Interpretación de los Sueños*, observa nos sonhos a atuação de uma instância psíquica – a elaboração secundária – cuja finalidade é, de certo modo, re-elaborar o material onírico de maneira que o sonho deixe de apresentar sua aparência de algo absurdo e sua incoerência para assumir um formato de uma experiência inteligível. É uma instância reguladora que busca preservar o aparelho psíquico de situações de angústias e aflições geradas pelo sonho, particularmente quando o indivíduo se aproxima do estado de vigília. A elaboração secundária também é presente nos devaneios, seguindo a mesma dinâmica observada nos sonhos noturnos, pontua Freud (1968a). Partilham com o sonho noturno, inúmeras propriedades: são realizações de desejos, baseiam nas impressões de experiências infantis, guardam certo grau de relaxamento da censura:

Examinando su construcción, comprobamos que el motivo optativo que ha actuado e su producción ha revuelto el material deque se hallan formadas y há constituido luego con él, ordenandolo en forma diferente, una nueva totalidad. Con relación a las reminiscências infantiles a las que se refieren, son lo que algunos palácios barrocos

de Roma respecto de las ruínas antiguas cuyos materiales se han utilizado en su construcción (FREUD, 1968a, p. 501).

Esse novo sentido alcançado mediante a elaboração secundária conduz ao reordenamento do material psíquico em direção a uma nova meta, empenhando-o em realizações e construções que são convergentes com a realidade externa, tais como as criações literárias/poéticas, as atividades lúdicas, a curiosidade investigativa, o conhecimento. Nesses termos, atividade lúdica reflete o funcionamento concomitante do processo primário, regido pelo princípio do prazer e pelas características do processo secundário, regido pelo princípio da realidade, como apontou Freud.

Pode-se dizer, então, com as argumentações pontuadas até aqui, que o lúdico é uma forma de disfarce, apresenta uma função simbólica fundamental, cujo propósito se figura sobre a garantia de prazer sem com isso levar o aparelho psíquico ao seu aniquilamento. A representação simbólica do desejo inconsciente observada na atividade lúdica se aproxima do conceito de sublimação proposto por Freud (1968b, p. 791): por esse mecanismo, a energia da pulsão sexual “es desviada en todo o en parte de la utilización sexual y orientada hacia otros fines”. A sublimação é um mecanismo psíquico que possibilita que a pulsão sexual, impedida de seguir seu curso pelas forças anímicas, assuma outro fim que não a utilização sexual o que, “proporciona poderosos elementos para todas las funciones culturales” (p. 792).

Um exemplo, dos mais famosos, apresentado por Freud (1968j) em *Mas Allá del Principio del Placer* (1920), que conduz a essa compreensão da dimensão simbólica do lúdico é o jogo do *fort-da*. Trata-se da brincadeira inventada por seu neto de dezoito meses em que usa um carretel de madeira com uma linha amarrada. A brincadeira consistia no lançamento do carretel para longe de seu alcance – “por encima de la barandilla de su cuna, forrada de tela, haciéndolo desaparecer detrás de la misma” - para depois puxá-lo de volta, realizando esse movimento de vai-e-vem repetidas vezes, do qual parecia retirar grande prazer, principalmente quando da reaparição do carretel. O movimento de fazer o carretel desaparecer e reaparecer era acompanhado das palavras *fort* (fora) e *da* (aqui).

O jogo do *fort-da*, está, em uma primeira instância, ligado a uma situação penosa e desagradável experimentada pelo neto de Freud: a ausência da mãe. É a tentativa da criança para elaborar algo impressionante, buscando obter domínio, dar sentido ao ocorrido, para além do princípio do prazer (FREUD, 1968j) e, que nesse caso está relacionado a ausência/presença da mãe. Nesse caso, o carretel e seus movimentos bem como as palavras que acompanham os gestos são símbolos que representam a experiência real de ausência/perda da mãe:

La interpretación del juego quedaba así facilitada. Hallábase el mismo en conexión con la más importante función de cultura del niño, esto es, con la renuncia al instinto (renuncia a satisfacción del instinto) por él llevada a cabo al permitir sin resistencia alguna la marcha de la madre. El niño se resarcía en el acto poniendo en escena la misma desaparición y retorno con los objetos que a su alcance encontraba (FREUD, 1968j, p. 1101).

As idéias de Freud acima pontuadas refletem o domínio do princípio de prazer pelo princípio de realidade, em que a criança reverteria a ausência sofrida passivamente em um jogo ativo, transformando uma situação penosa em prazer. No entanto, o questionamento de Freud residia em saber como conciliar o princípio do prazer com a repetição incessante de uma situação penosa – a partida da mãe representada pelo desaparecimento do carretel. Em busca dessa resposta, o autor referido reorganiza a teoria do dualismo pulsional, apresentando-o como o resultado da pulsão de vida e da pulsão de morte. Essa última é a responsável e regente da compulsão a repetição e está ligada aos instintos reprimidos, agressivos e destrutivos cujo objetivo é retomar o estado inanimado das coisas, opera no sentido da desunião. A pulsão de vida é representante da sexualidade opera no sentido da união, da construção, da conservação da vida.

Freud (1968j) descreve o instinto de vida e de morte como duas polaridades, duas forças que, em primeira instância se contrapõem, estão em lados opostos, mais ao mesmo tempo, estão intimamente ligadas, atuando sobre o funcionamento do psiquismo. Os instintos de morte, uma vez que têm o acesso negado (reprimidos) à consciência, dado o perigo que representa para a conservação da vida, busca na ligação com a pulsão de vida um caminho para sua expressão e satisfação. Na ligação com a pulsão de vida, a pulsão de morte é transformada, modificada e direcionada para um outro fim, implicado na conservação da vida e na obtenção de prazer. A compulsão à repetição configura-se como um movimento necessário à promoção da ligação pulsional (SANTA ROZA, 1999). É resultado da insistência do instinto de morte que busca saída.

Hemos reconocido como una de las más tempranas y importantes funciones del aparato anímico la de ‘ligar’ los impulsos instintivos afluyentes, sustituir el proceso primario que los rige por el proceso secundario y transformar su carga psíquica móvil en carga en reposo (tónica). Durante esta transformación no puede tenerse en cuenta el desarrollo del displacer, pero el principio de placer no queda por ello derrocado. La transformación sucede más bien en su favor, pues la ligadura es un acto preparatorio que introduce y asegura su dominio (FREUD, 1968j, p. 1124).

Em última instância, o que predomina é o prazer, mesmo diante de situações/experiências desprazerosas; se a repetição revela outra coisa que está além do princípio do prazer, inscreve-se igualmente na busca do prazer. Santa Roza (1999), argumenta que, em *Mas Allá del Principio del Placer* (1920), Freud situa o lúdico, concretizado na brincadeira/jogo, como um movimento de passagem do trágico ao prazeroso, de Tanatos a Eros, da pulsão de morte ao sexual, campo das representações, domínio do princípio do prazer.

Nesses termos, o lúdico comporta uma função que está além da satisfação do desejo e do prazer que isso proporciona. É também um espaço de elaboração do sofrimento, da dor, da morte, enfim, de situações que suscitam o desprazer: o caráter desagradável de um acontecimento não impede que se transforme em objeto de brincadeira e/ou jogo. Freud (1968j) ressalta que as crianças tendem a transportar para suas atividades lúdicas as inúmeras impressões/situações vividas na realidade, como é o caso de uma visita ao médico que, posteriormente, certamente se tornará enredo para suas brincadeiras/jogos (exemplo trazido por Freud) e que lhe causa grande prazer.

Na atividade lúdica observa-se a manifestação de uma compulsão à repetição, ou seja, em suas brincadeiras e jogos, as crianças repetem experiências desagradáveis pela razão de poderem dominar uma impressão poderosa muito mais completamente de modo ativo se a experimentasse de modo passivo, como é o caso do jogo do *fort-da* (FREUD, 1968j). Pode-se afirmar então, que por meio das atividades lúdicas, as crianças se apropriam das experiências dolorosas, exercendo domínio sobre seus medos e angústias. Segundo Aberastury (1992) a criança repete no lúdico todas as situações excessivas para seu ego e isto lhe permite modificar uma situação que lhe foi desagradável, encontrando assim, uma forma de obtenção de prazer.

Melanie Klein, inspirada nas observações de Freud sobre o jogo do *fort-da*, alimenta a idéia de que a atividade lúdica da criança poderia representar simbolicamente suas ansiedades e fantasias. Idéia que ela concretiza como a técnica do brincar para a análise da criança. Segundo Segal (1975), considerando que a criança pequena tinha restrições quanto a fazer associações livres, Klein tratou seu brincar do mesmo modo como tratou suas expressões verbais, isto é, como “expressão simbólica de seus conflitos inconscientes”. Essa abordagem lhe forneceu um caminho para o inconsciente da criança e lhe permitiu “descobrir o rico mundo da fantasia inconsciente e das relações de objeto da criança” (SEGAL, 1975, p. 13). Klein, portanto, considera que o brincar da criança é expressão simbólica de sua vida interior, comparável às associações livres do adulto: “é o meio mais importante de expressão da

criança” (KLEIN, 1996a, p. 26). Dado que a criança apresentava um interesse espontâneo pela brincadeira, ela lhe oferecia uma variedade de brinquedos e espaço – não apenas físico mais principalmente psíquico – que permitisse à criança enveredar suas brincadeiras e jogos. Klein interpretava as brincadeiras e jogos e o comportamento da criança juntamente com sua comunicação verbal.

Por meio do brincar a criança vivencia o erotismo e a agressividade próprios de sua constituição psíquica expressos em suas fantasias. O brincar faz uso de uma linguagem simbólica que permite à criança, vincular suas ações e os objetos (brinquedos) comportados nesse cenário lúdico, às suas fantasias, desejos e experiências reais. Klein (1969) aponta que o simbolismo habilita a criança a transferir não só interesses, mas também fantasias, ansiedades e culpas para outros objetos, além de pessoas. Com isso, a criança sente grande alívio ao brincar e, “isso é um dos fatores que o tornam tão essencial para a criança” (KLEIN, 1969, p. 44).

Para Klein (1996a, p. 123-24) a linha que determina se a criança apresenta um desenvolvimento normal ou patológico, ou seja, se uma criança está razoavelmente bem-adaptada internamente é representada pelo interesse dela em brincar – “se ela gosta de brincar e dá rédeas soltas à sua fantasia ao fazê-lo”. E, ao mesmo tempo, se ela consegue lidar bem com as dificuldades próprias da realidade – Freud diria com o sofrimento inerente à realidade – além de manter relações boas e “não exageradamente afetuosas” com seus objetos e “apresentar um desenvolvimento relativamente não perturbado da sua pulsão pelo conhecimento, que livremente se volta para muitas e diferentes direções” sem ter um “caráter de compulsão e de intensidade típicas de uma neurose obsessiva”. A brincadeira da criança normal apresenta melhor equilíbrio entre a fantasia e a realidade, de modo que elas apresentam melhor domínio da realidade, pois conseguem suportá-la melhor. Suas brincadeiras mostram que “elas são mais capazes de influenciar a realidade e viver dentro dela em conformidade com suas fantasias” (KLEIN, 1996b, p. 236).

Segal (1975) pontua que, para Klein, a fantasia inconsciente é onipresente e sempre ativa, em todos os indivíduos, o que implica dizer que sua presença não é mais indicativa de doenças ou de falta de sentido de realidade do que a presença do complexo de Édipo. Segundo Segal (1975, p. 23), Susan Isaacs, baseada em Klein, afirma que “a fantasia pode ser considerada como o representante psíquico ou o correlato mental, a expressão mental dos instintos”. A fantasia é a idéia que representa o instinto, de modo que a ação de um instinto é expressa e representada na vida mental pela fantasia da satisfação desse instinto por um objeto apropriado (SEGAL, 1975):

A formação da fantasia é uma função do ego. A concepção da fantasia como expressão mental de instintos por meio do ego pressupõe um grau de organização do ego muito maior do que o que foi usualmente postulado por Freud. Pressupõe que o ego, a partir do nascimento, é capaz de formar – e, de fato, é impulsionado pelos instintos e pela ansiedade a formar – relações de objeto na fantasia e na realidade. A partir do momento do nascimento, o bebê tem de lidar com o impacto da realidade, começando com a experiência do próprio nascimento e passando por inumeráveis experiências de gratificação e frustração de seus desejos. Essas experiências da realidade influenciam diretamente a fantasia inconsciente e são por esta influenciadas. A fantasia não é simplesmente uma fuga da realidade, mas um constante e inevitável acompanhamento de experiências reais, com as quais está em constante interação (SEGAL, 1975, p. 24-5.)

Segundo Oliveira (2001), para Klein, o inconsciente é formado de objetos internos e fantasias, sendo estas, ao mesmo tempo resultantes da ação do sadismo nas relações de objeto e uma tentativa de instrumentalizá-lo. Os objetos internos conduzem a uma forma de apreender o mundo e, ao mesmo tempo, resultam dessa apreensão. Oliveira aponta ainda que, a vida de fantasias, para Klein, é inseparável dos impulsos e da angústia e, ao mesmo tempo em que significa a formação de sentido de realidade observa-se o surgimento da angústia nos impulsos destrutivos que atacam o objeto amado (mãe). Na fantasia, “objetos internos e externos são destruídos por impulsos incontroláveis, vorazes e sádicos” de modo que a perda do objeto “origina um sentimento de culpa e o desejo de restaurar o objeto amado fora e dentro do ego” (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

O bebê, por exemplo, fantasia o seio materno que é, ao mesmo tempo, o objeto que sacia sua fome e que provoca prazer por isso, tomado como seio bom, que alimenta; pode também ser fantasiado como seio mau, persecutório. As fantasias que se originam diretamente do instinto estão entre o somático e a atividade psíquica é experimentada tanto como somática, quanto como fenômeno mental representada em um objeto externo com o qual o bebê se relaciona, no caso, o seio; mais tarde os excrementos (fezes e urina), os brinquedos e assim por diante. Como argumenta Herrmann (1982), o bebê, dotado de um par de forças instintivas (pulsão de vida e de morte), defronta-se com o mundo exterior, prototipicamente resumido na primeira fonte externa de tudo, de alimento, de carinho e esperança de sobrevivência, a saber, o seio materno. Sua relação com o seio (objeto externo) se dá pelos mecanismos de projeção e introjeção, ou seja, o bebê projeta para fora, para o mundo exterior e diretamente para o seio, seus impulsos destrutivos; fica perseguido. De outro lado, introjeta o seio mau, experencialmente representado pela ausência de uma alimentação oportuna, com o que admite um inimigo interno em seu fronte interno. Da mesma forma, o bebê projeta e introjeta o seio bom que exalta o valor nutritivo e amoroso do seio materno. Assim resume

Herrmann (1982, p. 11) essa idéia de Klein: “instintos opostos mais projeção, igual à cisão do objeto, junte-se a introjeção e sai a cisão do ego”. A cisão do objeto (seio) em bom e mau, provoca no bebê flashes de percepções muito boas e muitos más, ora um é internalizado, ora o outro. Ao mesmo tempo em que ele se identifica com o seio bom, sente-se sempre ameaçado pelo seio mau criado no exterior como uma fantasia de retaliação e pelos objetos internos destrutivos.

Klein (1982a) pontua que nos primeiros meses de vida do bebê impulsos sádicos são dirigidos não apenas ao seio, mas também, ao interior do corpo materno, visando esvaziá-lo, devorar seu conteúdo, destruí-lo por todos os meios sádicos possíveis. Klein (1982a, p. 42), “o desenvolvimento do bebê é governado pelos mecanismos de introjeção e projeção” e conclui: “desde o início o ego introjeta objetos “bons” e “maus”, dos quais o protótipo é o seio materno – protótipo do objeto bom, quando a criança consegue obtê-lo; do objeto mau, quando falha”. Em relação aos objetos maus, Klein (1982a) ressalta que são sentidos não apenas porque frustram os desejos do bebê, mas porque neles se projeta sua agressão. Por isso, a criança (o bebê) concebe-os como perigosos, como perseguidores temidos que irão devorá-la, esvaziar-lhe o interior do corpo, cortá-la em pedaços. Nesses termos, planejam sua destruição (KLEIN, 1982a). São imagos, isto é, retrato distorcido pela fantasia dos objetos reais nos quais se baseiam – instalam-se tanto no mundo exterior, como também, pelo processo de incorporação, dentro do ego, o que leva muitas crianças pequenas a viver situações de ansiedade. À medida que o ego torna-se mais completamente organizado, as “imagos” internalizadas aproximam-se mais da realidade e o ego identifica-se mais com os objetos bons, de modo que a preservação desse objeto bom passa a ser considerada sinônimo de sobrevivência do ego (KLEIN, 1982a).

Lado a lado com este desenvolvimento acontece uma mudança na relação da criança/bebê com o objeto, ou seja, a “passagem da relação parcial com um objeto para a relação com um objeto inteiro”, o que impele sobre o ego uma nova posição, cujo centro é a situação de perda do objeto amado: “só quando um objeto é amado como um todo é que a perda pode ser total” (KLEIN, 1982a, p. 44). O que antes era percebido e sentido como distinto, o seio bom e o seio mau, agora passa a ser percebido como parte de um todo, isto é, faz parte do corpo materno percebido, agora, como unidade. Essa mudança gera novos conteúdos de ansiedade, uma vez que, os ataques ao objeto mau, na fantasia da criança, podem provocar a perda do objeto bom, introjetado e sobre o qual investe grande quantidade de amor.

Klein (1982b, p. 81) aponta que importantes passos são dados em direção à integração do ego com a introjeção do objeto inteiro. Como já pontuado, os aspectos amados e odiados na mãe não são mais percebidos como plenamente distintos, de modo que o sujeito percebe ter dirigido seus impulsos agressivos contra o objeto amado, o que leva ao aumento do medo da perda. “Eis a posição depressiva”. As experiências com sentimentos depressivos favorecem a integração posterior do ego, pois contribui tanto para maior compreensão da realidade psíquica e melhor percepção do mundo externo, como para uma integração melhor entre as situações internas e externas (KLEIN, 1982b). Nesse estágio, aparece o que Klein (1982b, p. 81) chama de “tendência à reparação”, que é resultado de maior percepção da realidade psíquica e de crescente integração do ego. Segundo a autora, representa uma resposta mais realística a sentimentos de pesar, culpa e temor à perda do objeto amado, resultante da agressão a ele direcionado.

Sobre a reparação ela diz:

[...] mostrei que representa muito mais do que mera formação reativa. O ego sente-se impelido (e agora posso dizer, impelido por sua identificação com o objeto bom) à restituição, devido a todos os ataques sádicos que lança contra o objeto. Quando se obtém uma clivagem bem marcada entre objetos bons e maus, o sujeito tenta restaurar os primeiros, compensando, na restauração, todos os pormenores de seus ataques sádicos (KLEIN, 1982b, p. 81).

Klein (1982b) ressalta que, dado que a tendência à reparação prepara o caminho para sublimações e relações objetais mais satisfatórias, também contribui para a integração do ego.

No intermédio dessas proposições kleinianas, insere-se o papel da simbolização que, segundo Klein (1982c), é elemento essencial para o desenvolvimento do ego. Segundo Herrmann (1982), o papel e a origem da simbolização têm relevo de predileção na discussão em torno dos primórdios do pensamento, em particular, o conteúdo das primeiras operações mentais e seu valor funcional na destinação das angústias mais precoces. A simbolização, diz Herrmann (1982), é concebida mais ou menos assim, na perspectiva kleiniana:

A criança pequena possui um corpo; é um corpo em contato com um meio circundante ainda se significado. O contato com o mundo, portanto, não consiste apenas em um trabalho de representação perceptiva – perceptos não significativos são impróprios para qualquer organização, é evidente; há que dotar o exterior de valores afetivos. Isto se dá por uma espécie de derramamento dos valores corporais, mais especialmente daqueles relacionados às necessidades fisiológicas do bebê. Isto serve para pôr na boca, aquilo é de excretar, etc. Quando um objeto externo passa a representar funções corporais afetivamente investidas, é o conteúdo fantástico de tais funções que ele representa, com todo o peso das primeiras fantasias, rude e sem matizes. Destarte, o mundo passa a significar um desdobramento do corpo infantil, pleno de objetos representativos das afecções corporais, magicamente controlados

por elas que, por sua vez, representam afetivamente o exterior (HERRMANN, 1982, p. 15).

Klein (1982c, p. 93), baseada em Jones, conceitua a simbolização da seguinte forma: “o princípio do prazer torna possível a equiparação de duas coisas muito diferentes devido a uma similaridade apoiada no prazer ou no interesse”. Nesta direção, Klein (1982c) afirma que o simbolismo é o fundamento de toda sublimação e de todo talento, pois é por meio da equação simbólica que as coisas, atividades e interesses tornam-se o motivo das fantasias libidinais. Conjuntamente com o interesse libidinal, é a ansiedade mobilizada na relação com o objeto que aciona o mecanismo de identificação. Considerando que a criança deseja destruir os órgãos (pênis, vagina, seios) que representa os objetos, ela passa a temer esses objetos. Semelhante ansiedade contribui para igualar os órgãos com outras coisas, de modo que se tornam objetos de ansiedade impelindo a criança a realizar novas equações, as quais fundam a simbolização e o interesse por novos objetos. Assim, a simbolização é o alicerce de toda fantasia e sublimação o que permite dizer que sobre ela é edificada a relação do sujeito com o mundo exterior e com a realidade em geral (KLEIN, 1982c). A capacidade de simbolizar permite que os impulsos libidinais e agressivos sejam expressos nos objetos com os quais a criança se relaciona em uma aproximação de igualdade possível pela fantasia, de modo que a ansiedade provocada pelo temor da perda do objeto bom e amado gradativamente seja resolvida, fortalecendo o ego e permitindo uma relação com o mundo exterior mais próxima da realidade:

Vemos então que a realidade mais primária da criança é inteiramente fantástica; ela se encontra rodeada por objetos de ansiedade no que se equivalem excrementos, órgãos, objetos, coisas animadas e inanimadas. À medida que o ego se desenvolve, uma verdadeira relação com a realidade se estabelece gradualmente, a partir desta realidade irreal. Assim, o desenvolvimento do ego e a relação com a realidade dependem do seu grau de capacidade, em estágios precoces, de tolerar a pressão das primeiras situações de ansiedade. [...] Uma quantidade suficiente de ansiedade é a base necessária para a formação de fantasias profusas de uma simbolização rica; para que a ansiedade se resolva adequadamente, para que essa fase primitiva tenha uma solução favorável e possa ser bem-sucedido o desenvolvimento do ego, faz-se mister que disponha de capacidade suficiente para tolerar as primeiras ansiedades (KLEIN, 1982c, p. 94).

Desse modo, Klein descreve a importância da simbolização e da fantasia para o desenvolvimento do ego, o que implica diretamente, a capacidade de pensar. É a partir dessa realidade irreal, fantástica, que o pensamento se constitui, possível pela simbolização. Como diz Segal (1975, p. 34), a origem do pensamento reside nesse processo de testar a fantasia (primitiva) contra a realidade, o que significa dizer que o pensamento não apenas contrasta

com a fantasia, mas nela se baseia e dela se deriva: “o pensar poderia ser encarado como uma modificação da fantasia inconsciente”. A riqueza, a profundidade e a acuidade do pensar de uma pessoa, dependerão da qualidade e da maleabilidade da vida de sua fantasia inconsciente e de sua capacidade para submetê-la ao teste da realidade (SEGAL, 1975).

As atividades lúdicas são meios com os quais a criança procura exercitar e organizar, no momento em que vive, seus conteúdos mentais e seus impulsos instintivos. O ‘era uma vez’ é tão somente 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).

Rodulfo (1990) diz que o jogo do *fort-da*, além de ser uma manifestação da atividade lúdica é, também, a possibilidade de simbolizar um desaparecimento, uma perda; de dar representação à perda. Para Emerique (2001), esses jogos de ocultação são como momentos de transcendência, quando a criança introduz, em um plano simbólico, a presença e a ausência: pela linguagem faz aparecer ou desaparecer, provocando, antecipadamente, a ausência ou presença do objeto. É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a postularam, que ela pode nomear e conhecer as situações, idéias, pessoas e coisas. Winnicott (1997) afirma que as crianças brincam por prazer mais também para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados.

O lúdico se caracteriza como espaço potencial de ligação dos instintos e de transformação e redirecionamento da energia livre para um novo objeto que não a de origem real. É um agente promotor de trocas e conexões entre os sistemas, articulando as operações dos processos primários e secundários, constituindo realidade psíquica e realidade material na promoção desse encontro (SANTA ROZA, 1999). No caso do jogo do *fort-da*, a ausência da mãe, ou seja, a perda do objetivo de satisfação real é representada pela brincadeira com o carretel, de modo que, ao mesmo tempo em que resgata o controle onipotente da criança sobre o objeto perdido, promove seu distanciamento, uma vez que, agora é substituído por uma representação: “o objeto assim representado [...] implanta o princípio de realidade, ou seja, a satisfação deixa de ser alucinatória” (SANTA ROZA, 1999, p. 88). A satisfação é empregada no prazer próprio que a criança alcança em sua brincadeira, que simbolicamente representa no desaparecimento/aparecimento do carretel, a experiência de perda.

Depreende-se do processo de domínio do princípio da realidade sobre o princípio de prazer a capacidade criativa, ou seja, a criatividade. Seria então o lúdico uma atividade eminentemente criativa? Considerando os argumentos até aqui apresentados, não há maiores dificuldades em acenar positivamente para tal questionamento: o lúdico é uma atividade

potencialmente criativa uma vez que possibilita o contato do desejo inconsciente com o mundo externo disfarçado nas fantasias, nas representações simbólicas que dão formato ao enredo dos jogos e brincadeiras, que dão forma ao brinquedo, às histórias. Oliveira (2001, p. 29) ressalta que, na concepção freudiana, a sexualidade é a matéria-prima da inteligência e da criatividade: “as atividades científicas, as criações artísticas e toda ação criativa origina-se de ‘restos sexuais’”.

Nessa direção, algumas formulações teóricas de Winnicott trazem importantes contribuições: o conceito de espaço transicional, área em que o lúdico opera, diz respeito à existência de uma área de potencialidades, universo simbólico capaz de possibilitar a articulação das relações do sujeito (internas) com a realidade (externa). Trata-se, portanto, de um espaço intermediário de experiência entre o mundo interno e externo em que o lúdico é situado. Na esteira dessa idéia, Winnicott (1975) argumenta que a atividade lúdica está implicada com os primórdios da vida imaginativa e da experiência cultural que resultam na capacidade individual de viver criativamente. É importante, compreender melhor as proposições de Winnicott sobre o “fenômeno transicional” e, conseqüentemente, sobre o lúdico. O primeiro passo é compreender o fenômeno transicional.

Winnicott (1975, p. 15) pontua que não se pode ignorar uma parte da vida do ser humano que constitui o que se chama de “área intermediária de experimentação” para a qual contribuem tanto a realidade interna, quando a vida externa: é “um lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas”. Para designar essa área intermediária de experiência, Winnicott introduz os termos “objetos transicionais” (o polegar, um ursinho de pelúcia, a ponta de um cobertor, dentre outros) e “fenômenos transicionais” (área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido). Nesses termos, exemplifica Winnicott (1975):

Por essa definição, o balbúcio de um bebê e o modo como uma criança mais velha entoa um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir, incidem na área intermediária enquanto fenômenos transicionais, juntamente com o uso que é dado a objetos que não fazem parte do corpo do bebê, embora ainda não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa (WINNICOTT, 1975, p. 14).

Essa área intermediária é fundamental para a criança, uma vez que é por meio dela que se inicia o relacionamento da criança com o mundo, relação essa que se estende à vida adulta. A relação com o objeto transicional permite ao bebê reconhecer sua unidade, sua

diferenciação da mãe. Ao mesmo tempo constitui-se em uma área de alívio da tensão da relação entre a realidade interna e externa, uma vez que não é contestada. A experiência vivida no espaço transicional permite à criança a passagem de uma condição em que ela de vê fundida com a mãe para uma relação com ela como algo externo e separado.

Os objetos com os quais a criança se relaciona – a ponta do cobertor, por exemplo – são representantes simbólicos de um objeto parcial, tal como o seio. Winnicott (1975) aponta que tão importante quanto o seu valor simbólico para o bebê é a realidade do objeto, aquilo que ele é, um objeto externo. Quando o simbolismo é empregado pelo bebê, pode-se dizer que ele claramente distingue entre fantasia e fato, entre objetos internos e objetos externos, entre criatividade primária e percepção, entre o subjetivo e aquilo que objetivamente percebido (WINNICOTT, 1975).

O domínio do princípio do prazer pelo princípio da realidade - como propõe Freud -, por parte do bebê, somente é possível se existir uma mãe suficientemente boa, diz Winnicott, aquela mãe que “efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aniquilar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração” (WINNICOTT, 1975, p. 25). A mãe, ao satisfazer as necessidades do bebê, completando-o, propicia a ele a oportunidade para a ilusão de que o seio dela é parte de seu corpo e de que está sob o controle mágico do bebê. Em outras palavras, o seio é criado pelo bebê repetidas vezes, em função de sua capacidade de amar ou por necessidade, seio subjetivamente concebido pelas fantasias do bebê; a mãe, por sua vez, coloca o seio real exatamente onde o bebê está pronto para criá-lo, e no momento exato (WINNICOTT, 1975).

Na concepção de Winnicott, os objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão, que está na base do início da experiência. Essa área intermediária constitui a parte maior da experiência do bebê, experiência esta conservada na experimentação que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativamente e ao trabalho científico criador. As experiências iniciais do bebê são tornadas possíveis pela capacidade especial da mãe de efetuar adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente (WINNICOTT, 1975). O autor descreve essa relação entre bebê e mãe do seguinte modo:

[...] em algum ponto teórico, no começo do desenvolvimento de todo indivíduo humano, um bebê, em determinado ambiente proporcionado pela mãe, é capaz de conceber a idéia de algo que atenderia à crescente necessidade que se origina da tensão instintual. Não se pode dizer que o bebê saiba, de saída, o que deve ser criado. Nesse ponto do tempo, a mãe se apresenta. Da maneira comum, ela dá o seio

e seu impulso potencial de alimentar. A adaptação da mãe às necessidades do bebê, quando suficientemente boa, dá a este a ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar. Em outras palavras, ocorre uma sobreposição entre o que a mãe supre e o que a criança poderia perceber. [...] O bebê percebe o seio apenas na medida em que um seio poderia ser criado exatamente ali e naquele então. Não há intercâmbio entre a mãe e o bebê. Psicologicamente, o bebê recebe de um seio que faz parte dele e a mãe dá leite a um bebê que é parte dela mesma (WINNICOTT, 1975, p. 27).

À medida que o bebê se desenvolve, segue um processo de desilusão da ilusão inicialmente criada de sua onipotência em relação ao seio (magicamente concebido), aproximando-o cada vez mais de uma relação mais ampla com o mundo, para além da mãe. A principal tarefa da mãe, após propiciar a oportunidade para a ilusão, é a desilusão gradativa do mesmo. Oliveira (2006a) pontua que a mãe funciona mentalmente pela criança até que ela adquira capacidade de transformar e nomear a experiência, de modo que a capacidade do ser humano em suportar frustrações é parte desse processo.

No espaço potencial existente entre o bebê e a mãe, Winnicott situa a atividade lúdica, atribuindo-lhe grande valor no desenvolvimento do pensamento criativo, fundamental para a construção do conhecimento. Ao se constituir em um “espaço potencial”, o brincar permite ao ser humano, no decorrer de seu desenvolvimento, lidar com suas frustrações e com a vida de maneira geral e, dessa forma, organizar sua realidade e exercitar suas potencialidades: “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação”, diz Winnicott (1975, p. 63). 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 ao lúdico 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 fruam 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 (1975) aponta que o lúdico conduz naturalmente à experiência cultural; na verdade, constitui seu fundamento. A experiência cultural, portanto, surge como extensão direta da atividade lúdica das crianças, desde a idade do nascimento: o uso pela criança de um objeto transicional, a primeira possessão não-eu, representa tanto o primeiro uso de um símbolo pela criança, quanto a primeira experiência da brincadeira, que se estenderá do brincar ao brincar compartilhado, e desse para as experiências culturais. Assim, diz Winnicott (1975, p. 139), que “o lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente”.

Winnicott (1997) pontua que o adulto pode ampliar as experiências lúdicas das crianças, fornecendo-lhes materiais e idéias, 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 interna como externas encontra-se principalmente no brincar e na fantasia. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência, 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).

Para esse autor, o lúdico tende para uma unificação e integração geral da personalidade da criança. A personalidade da criança evolui por intermédio de suas próprias brincadeiras e das intervenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. O lúdico, “habilita a criança a experimentar seja o que for que se encontre em sua *íntima realidade psíquica* pessoal, que é a base do crescente sentido de identidade” (WINNICOTT, 1997, p. 267).

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):

[...] 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, p. 4).

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 (OLIVEIRA, 2006a).

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. Ou, como diz Freud (1968e):

La educación puede ser descrita como un estímulo al vencimiento del principio del placer y a la sustitución del mismo por el principio de la realidad. Tiende, por tanto, a procurar una ayuda al desarrollo del yo, ofrece una prima de atracción para conseguir este fin, el cariño de los educadores, y fracasa ante la seguridad del sujeto infantil de poseer incondicionalmente tal cariño y no poder perderlo en ningún modo (FREUD, 1968e, p. 497).

Oliveira (2006a) ressalta que a educação, do ponto de vista freudiano, é obra da imaginação e do desejo e, ao mesmo tempo, meio de conformar o desejo. A educação é processo de construção do humano e está muito além da simples supressão de impulsos. A

educação assim tratada considera implicada no processo educativo o inconsciente, isto é, as pulsões, a sexualidade, o desejo, as fantasias. Adiante, ampliaremos a discussão em torno dessa concepção de educação na qual se sustenta o valor educativo do lúdico.

A concepção de educação assentada na substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade, tal como propõe Freud incide, por um lado, sobre a problemática que envolve as relações do indivíduo com a Civilização e diz respeito às bases de construção e sustentação dessa última. Diz respeito à necessidade de repressão dos instintos de morte (Tânatos) e a valorização dos instintos de vida (Eros) como fundamentais para a conservação da vida comunitária. Nessa dinâmica é que as atividades intelectuais e artísticas ganham importância, dentre as quais o lúdico, por sua capacidade de mobilizar as pulsões sexuais em benefício de realizações e construções em prol da vida. Por outro lado, incide sobre a problemática que envolve o processo próprio de educar. Este se dá na relação com um outro humano, o que impõe à educação um caráter intersubjetivo, inter-humano. O outro humano - seja a mãe, o professor ou outra pessoa significativa para a criança - com a experiência que proporciona ao educando, é quem satisfaz as necessidades e sustenta o desejo do sujeito (OLIVEIRA, 2006a). O professor tem, a partir dessa perspectiva, papel fundamental na constituição do espaço lúdico, bem como no acolhimento das produções lúdicas da criança na educação escolarizada.

Ambas as problemáticas não são excludentes, mais ao contrário, estão intimamente ligadas. Representam uma unidade que dá forma a concepção freudiana de Educação. Cabe, em um primeiro momento, situar o leitor em torno da primeira questão: a relação indivíduo/civilização, baseado, principalmente, nas obras *El Porvenir de una Ilusión* (1927), *El Malestar en la Cultura* (1930) e *Nuevas Aportaciones al Psicoanálisis* (1932), *Conferencia XXXIV – Aclaraciones, Aplicaciones y Observaciones*.

Educação e Civilização

A descoberta da pulsão de morte, dos instintos destrutivos, é um marco fundamental para a mudança do pensamento freudiano em relação à repressão e, conseqüentemente, em relação ao papel da educação para a Civilização. Ao contrário do que Freud acreditava, a repressão é, antes de tudo, um mecanismo interno que atua no sentido de reprimir o instinto de morte para evitar a destruição do sujeito, representada pela eterna luta entre Eros e Tanatos. Nesse sentido, uma educação não-repressora, tese que até então Freud defendia, não poderia ser menos perigosa do que uma educação repressora.

Em *El Porvenir de una Ilusión* (1927), Freud (1968m) questiona se seria, de fato, possível uma renúncia à coerção e à regulação dos instintos como sustentado na proposta de uma educação psicanaliticamente orientada e, conclui acenando negativamente: “pero es muy dudoso que pueda llegarse a ello” (FREUD, 1968m, p. 74). Considerando-se o fato de todos os homens apresentarem tendências destrutivas (constitutivas) e, portanto, anti-sociais e anticulturais, Freud (1968m, p. 74) diz que: “parece, más bien, que toda la civilización ha de basarse sobre la coerción y la renuncia a los instintos [...]”. A limitação aos instintos é necessária para o convívio com o outro, ou seja, o sacrifício dos instintos é necessário e esperado pela civilização a fim de tornar possível a vida comunitária.

Nada é mais difícil para o homem do que renunciar aos seus instintos e ao prazer que deles emanam. E é justamente sobre a renúncia aos instintos que reside a pressão exercida pela Civilização sobre o indivíduo. Segundo Freud (1968m), existem privações⁹ que recaem sobre todos os homens, e privações que recaem sobre grupos, classes ou indivíduos, isoladamente. As primeiras são as mais antigas e cujas proibições estão na origem da cultura (Civilização) - sendo responsáveis pela separação do homem de seu estado animal primitivo. Tais proibições incidem sobre o incesto, o canibalismo e a ânsia de matar. A não proibição dos instintos poderia levar a cabo parte ou totalidade da Civilização. A consequência seria a barbárie, indivíduos buscando satisfazer seus instintos de maneira irrestrita e passional. Algo próximo do seguinte exemplo trazido por Freud (1968m) ao supor suspensas as proibições colocadas pela Civilização:

El individuo podrá elegir como objeto sexual a cualquier mujer que encuentre a su gusto, podrá desembarazarse sin temor alguno de los rivales que se la disputen, y en general de todos aquellos que se interpongan de algún modo en su camino, y podrá apropiarse los bienes ajenos sin pedir siquiera permiso a sus dueños (FREUD, 1968m, p. 78).

Sem dúvida nenhuma, seria a possibilidade de satisfazer ininterruptamente seus instintos. Multiplicada e estendida a toda a população humana, essa situação hipotética tomaria dimensões incomensuráveis. Todos os demais homens abrigam os mesmos desejos e tendem a tratar o outro nos mesmos termos. Por isso, a tão necessária embora hostilizada, ação da Civilização sobre o indivíduo, exigindo-lhe a renúncia à satisfação instintual em prol da vida comunitária. Freud (1968m) alerta que suprimida a civilização, o que resta é um

⁹ Freud (1968m, p. 76) nomeia privação como “al estado que la prohibición trae consigo”; Proibição, por sua vez, como “a la institución que marca tal interdicción” e “interdicción al hecho de que un instinto no pueda ser satisfecho”.

estado de natureza, muito mais difícil de suportar. Embora a Natureza não imponha nenhuma restrição aos instintos deixando o homem proceder como bem quiser, com plena liberdade, tão logo seja possível ela, a Natureza, revela-se fria e cruel, demonstrando quão ele, o homem, é fraco e desamparado, preferencialmente por meio das próprias coisas que ocasionaram sua satisfação. A Civilização, hostilizada pelo homem, é justamente quem pode proteger esse mesmo homem da força destrutiva da Natureza. Desta maneira, a ameaça destrutiva da Natureza leva o homem a unir e criar a Civilização que, dentre outras coisas, torna possível a vida comunal; portanto, “la función capital de la cultura, su verdadera razón de ser, es defendernos contra la Naturaleza” (FREUD, 1968m, p. 78).

O preço pago pela renúncia instintual não é maior que o preço pago pela liberdade de satisfação irrestrita dos instintos possibilitada pela Natureza. Sem a Civilização a humanidade estaria fadada à autodestruição. Nesse contexto, Freud assume o partido da Cultura, da Civilização em contraposição à Natureza, e acredita que a inteligência - a razão - é o caminho para se chegar ao domínio dos desejos instintuais: “la inteligencia es el único médio que posemos para dominar nuestros instintos” (FREUD, 1968m, p. 95). Uma razão que seja capaz de reconhecer e aprender a lidar com a complexidade humana. Segundo Menezes (2002), o que Freud espera é um indivíduo capaz de viver e de se firmar em sua singularidade, tomando as rédeas de sua vida, sabendo até onde lhe é possível ir, seja pelas imposições da realidade natural ou social, seja pela consideração dos engodos que a descoberta do inconsciente lhe ensinou existirem em si mesmo.

Freud postula um domínio da razão sobre o instinto no sentido de que o segundo trabalhe a favor do primeiro, o que significa dizer em favor da vida, de Eros. O infantilismo deverá ser superado até por que os homens não podem permanecer crianças para sempre; terão de reconhecer a extensão de seu desamparo e insignificância na maquinaria do universo, diz Freud (1927) e conclui: podemos chamar isso de “educación para la realidad” (FREUD, 1968m, p. 95).

Em *El Malestar en la Cultura* (1930), Freud (1968n) diz que a vida é demasiado árdua, trazendo consigo sofrimento, decepção e tarefas impossíveis. Não é por menos que os homens correm a vida toda atrás da felicidade: “quieren llegar a ser felices, no quieren dejar de serlo” (FREUD, 1968n, p. 10). Eles querem, por meio da felicidade, de um lado, evitar a dor e o desprazer (sofrimento) e, de outro, experimentar intensas sensações prazerosas. O termo ‘felicidade’ corresponde ao segundo fim, ou seja, a busca pelo prazer, atendendo ao Princípio do Prazer (FREUD, 1968n). A questão é que a felicidade surge da satisfação de necessidades represadas em alto grau e que, por sua natureza, somente pode dar-se como

fenômeno episódico e não irrestrito; ceder a tentação da satisfação ilimitada de todas as necessidades instintuais significa preferir o prazer à prudência e, as conseqüências dessa escolha colocam em risco a integridade do eu.

Muito mais fácil de experimentar são as experiências de sofrimento, diz Freud (1968n). Sua fonte provém do próprio corpo – condenado à decadência e a aniquilação, da Natureza – esmagadora e impiedosa – e das relações com os outros homens. Tais possibilidades de sofrimento levam o homem a rebaixar suas pretensões de felicidade, colocando o prazer em segundo plano; em primeiro a tentativa de evitar o sofrimento. Em busca de tal feito, o homem segue alguns caminhos, dentre as quais o das satisfações substitutivas provenientes do trabalho científico (intelectual) e artístico (criativo) (FREUD, 1968n). É o que Freud (1968m, p. 77) chama de “patrimonio espiritual”: entre os “bienes espirituales de una civilización” está “su producción artística” e a satisfação extraída dessa fonte.

As artes, assim como a curiosidade investigativa que alimenta o trabalho científico, são caminhos dos mais interessantes utilizados pelo homem para evitar o sofrimento, uma vez que atuam sobre a realidade psíquica. O sofrimento é, antes de tudo, uma conseqüência interna decorrente da luta entre as pulsões – entre Eros e Tânatos – que se estende ao mundo externo incidindo sobre a Civilização. Assim sendo, por meio dessas técnicas (a arte e a ciência), o eu tenta mediar - e enfrentar – as exigências internas e externas, esforçando-se para tornar as pulsões dóceis às pressões do mundo externo e do supereu e, ao mesmo tempo, tenta persuadir o mundo exterior e o supereu a atender os desejos instintuais. O eu, instância da razão, é o melhor instrumento da humanidade para enfrentar tais exigências internas e externas:

Como ya sabemos, el arte ofrece satisfacciones substitutivas compensadoras de las primeras y más antiguas renuncias impuestas por la civilización al individuo – las más hondamente sentidas aún – y de este modo es lo único que consigue reconciliarle con sus sacrificios. Pero además, las creaciones del arte intensifican los sentimientos de identificación, delos que tanto precisa todo sector civilizado, ofreciendo ocasiones de experimentar colectivamente sensaciones elevadas. Por último contribuyen también a la satisfacción narcisista cuando representan el rendimiento de una civilización especial y expresan en forma impresionante sus ideales (FREUD, 1968m, p. 78).

A alegria do artista em criar, em dar corpo às suas fantasias ou a alegria do cientista em solucionar problemas e descobrir verdades, são fontes riquíssimas que possibilitam o deslocamento da libido e sua reorientação dos fins instintivos de maneira a eludir a frustração do mundo exterior (FREUD, 1968n). O lúdico, por sua vez, atua no mesmo sentido: a

atividade lúdica infantil', trabalha em favor do processo civilizatório, possibilitando à criança satisfazer seus desejos sem ultrapassar os limites que levam a barbárie e a autodestruição.

A religião não deixa de ser um mecanismo dos homens para alcançar a felicidade e, assim, evitar a dor do sofrimento. Em princípio, ela atua em consonância com o processo civilizatório, o que não deixa de ser verdade. O que Freud (1968m) questiona na religião é o fato dela se sustentar em uma ilusão, isto é, em um disfarce da verdade, ancoradas em um Deus onipotente e onipresente, que dita as regras morais a serem incorporadas pelas pessoas para que seja possível o convívio comunal. Freud (1968n) aponta que a religião impõe a todos, igualmente, um único caminho para se chegar a felicidade e evitar o sofrimento que, consiste em reduzir o valor da vida e em deformar a imagem do mundo real de forma delirante; medida que exige a intimidação da inteligência. É a crença em um Deus, o Pai da Horda, que garante ao indivíduo uma suposta felicidade e proteção mediante seu sacrifício à satisfação dos instintos incestuosos e agressivos.

A crítica freudiana à educação religiosa incide sobre a idéia de ela acentuar o recalque e manter a humanidade em um estado de infantilismo psicológico. A educação religiosa exerce sua ação sobre os instintos usando de um apelo afetivo que promete proteção ao indivíduo contra o desamparo e a fraqueza próprios da vida mundana. Esse domínio sobre o instintivo no humano é conseguido por uma forte repressão que afeta a construção da racionalidade e a capacidade de pensar. Com isso, o indivíduo vive uma cega ilusão de estar a salvo de si próprio, da complexidade humana. O efeito de uma educação religiosa é a inibição intelectual e criativa. Freud (1968m) pontua que as escolas de educação infantil, de sua época, sustentavam seu projeto educativo na coerção da sexualidade e, conseqüentemente, no retardamento do desenvolvimento sexual e na influência religiosa prematura. Tal situação leva Freud (1968m, p. 94) ao seguinte questionamento: "Cree usted muy beneficioso para el desarrollo de la inteligencia sustraer a su acción, con la amenaza de las penas del infierno, um sector tan importante?" Sua resposta ao questionamento é bem previsível: tal postura leva a criança a inibir seu pensamento em prol da repressão dos instintos. Nem curiosidade investigativa, nem criatividade e sim, uma submissão incondicional. Esse é o preço da felicidade, imposto pela educação religiosa.

Nesse processo de domesticação da porção 'selvagem' do humano investida pela educação religiosa, o infantil deve ser banido para dar lugar ao espírito racionalista. Freud (1968n) ressalta que, na vida mental, nada do que uma vez se formou pode perecer: tudo é de algum modo preservado e que, em circunstâncias apropriadas, pode voltar à luz. Sob esse

ponto de vista, aniquilar o infantil suprimindo sua presença junto à consciência não evita que ele continue a atuar exercendo pressão sobre essa mesma consciência.

O mal-estar na cultura não pode ser evitado uma vez que sua gênese está no psiquismo e não na realidade exterior - é um processo interno que visa salvaguardar o eu das exigências instintuais que possam provocar algum desprazer e/ou colocar em risco a integridade do eu. Mais propriamente está na luta entre as pulsões de vida – Eros – e de morte – Tânatos. De um lado Eros, que trabalha em favor da manutenção da vida alimentando-se das pulsões sexuais e, de outro, Tânatos, que atua em sentido oposto a Eros, busca dissolver a vida, fazendo com que o organismo retorne ao seu estado mais primitivo, inorgânico. Parte da energia proveniente da pulsão de morte é orientada para o mundo exterior em forma de agressão e destruição. É uma forma de evitar a autodestruição e atender ao princípio de prazer: atuando a serviço de Eros, a pulsão de morte desloca seu impulso agressivo e destrutivo sobre algo exterior, animado ou inanimado, ao invés de destruir o próprio organismo (FREUD, 1968n).

Não é por menos que entre as três fontes que levam o homem ao sofrimento, a mais dolorosa é aquela que se origina na “insuficiencia de nuestros métodos para regular las relaciones humanas en la familia, el Estado y la sociedad” (FREUD, 1968n, p. 18). O homem não a admite: como pode a Civilização que deveria protegê-lo de todo sofrimento causar-lhe sofrimento? Por que os regulamentos estabelecidos por ele mesmo não se revertem, ao contrário, em proteção e benefício para cada um dos homens? Freud (1968n, p. 18) responde dizendo que talvez seja porque há por trás desse fato “una porción de la indomable naturaleza, tratándose esta vez de nuestra propia constitución psíquica”.

Embora a Civilização não possa dar conta de aniquilar o sofrimento humano próprio de sua complexidade constitutiva, não significa que ela seja descartável, muito ao contrário. Sem ela, como observamos, a humanidade estaria fadada a barbárie. Portanto, é psiquicamente funcional para a humanidade a existência de uma moral reguladora que atue sobre as tendências instintuais mais primitivas do homem inibindo sua ação direta, mas ao mesmo tempo, proporcionando-lhes saídas substitutivas mais valorosas. Isso pressupõe, de certa forma que Eros prevaleça sobre Tânatos de modo que ambos trabalhem na direção da vida.

Nessa tarefa, a educação tem papel fundamental. Em *Nuevas Aportaciones al Psicoanálisis* (1932), *Conferencia XXXIV – Aclaraciones, Aplicaciones y Observaciones*, Freud (1968o) diz que a educação é um tema dos mais importantes e pleno de esperanças para o futuro da Civilização; talvez seja a mais importante de todas as atividades de análise. Na educação, Freud deposita grande esperança de que a humanidade aprenda a lidar com sua

complexidade constitutiva. Ao mesmo tempo, credita à educação, particularmente da criança, grande parcela de responsabilidade na produção das doenças mentais, na produção de comportamentos pervertidos, na inibição intelectual. Na Conferencia XXXIV, Freud (1968o) muito sutilmente e de modo educado retoma essa crítica à educação da criança, pontuando suas principais descobertas sobre a infância a partir do estudo dos neuróticos: “nos vimos precisados a trabar conocimiento con las particularidades psíquicas de la edad infantil” e “descubrimos que los primeros años infantiles (hasta el quinto, poco más o menos) entrañan, por diversas razones, especialísima significación” (FREUD, 1968o, n 948). Trata-se do despertar da sexualidade e do fato de que as impressões dessa época recaem sobre um eu imaturo e débil, sobre o qual atuam como traumas.

Grosso modo, pode-se dizer que é tarefa da educação ajudar a criança a se inserir na Cultura, o que significa aprender a lidar com as exigências da Civilização para a convivência comunal e também com suas exigências internas. Segundo Freud (1968o) a primeira tarefa da educação consiste em ajudar a criança a aprender a dominar seus instintos uma vez que é impossível dar liberdade irrestrita aos seus impulsos. Assim sendo, “la educación tiene forzosamente que cohibir, prohibir y sojuzgar” mas com ressalvas já que “el análisis nos há demostrado que precisamente este sojuzgamiento de los instintos trae consigo el peligro de la enfermedad neurótica” (FREUD, 1968o, p. 949). Desta monta, Freud sugere:

[...] la educación tiene que buscar su camino entre el escollo del dejar hacer y el escollo de la prohibición. Y, si el problema no es insoluble, será posible hallar para la educación un camino óptimo, siguiendo el cual pueda procurar al niño un máximo de beneficio causándole un mínimo de daños. Se tratará, pues, de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios (FREUD, 1968o, p. 949).

Em linhas gerais, Freud mantém ao longo de sua obra a mesma esperança em uma educação que pudesse educar para a realidade. A realidade de que trata Freud se refere a impossibilidade de satisfação pulsional plena. Para Bacha (2003), Freud traz a proposta de uma educação para a realidade na perspectiva de que a educação pudesse se voltar para o reconhecimento dos desejos, ou seja, fazer com que a criança considerasse as realidades externa, material, social e suas exigências, mas também a realidade psíquica; a realidade do desejo. Freud sustenta essa ‘fórmula’ até o fim, mesmo reconhecendo o mal-estar cultural inevitável provocado pela descoberta da pulsão de morte e sua tendência à destruição.

Na perspectiva freudiana, a educação é colocada como um processo que reconhece a importância da transformação dos impulsos e das tendências individuais e não sua extinção. Nessa tarefa, o professor, pensando na educação escolarizada, tem função fundamental: ele é

suporte para as pulsões mediante ao seu acolhimento e, ao mesmo tempo, é também agente fomentador de sua transformação.

Educação, Paixão e Conhecimento

Vale ressaltar que a educação, sustentada nos conhecimentos acumulados pela psicanálise desde Freud, faz-se para além daquilo que é objetivamente percebido, para além do conhecimento objetivo que compõem o conjunto de conteúdos escolares transmitidos às crianças. Antes, ela se faz por aquilo que o outro, o professor, representa para o sujeito em constituição: a criança – faz-se no reconhecimento de que o humano é um ser que deseja; faz-se na relação amorosa que se estabelece entre professor e criança.

Em *Sobre la Psicología del Escolar* (1914). Freud (1968g) discorre sobre a importância do professor para o processo educativo, uma vez que vale muito mais aquilo que ele é e representa para o aluno do que propriamente o conhecimento que ele transmite. Ao falar de seu reencontro com um velho professor da escola, Freud (1968g) argumenta ser difícil dizer se, o que exerceu mais influência sobre ele e seus colegas (da escola) e teve mais importância, foi o interesse pelas ciências que lhes eram ensinadas ou a personalidade de seus professores. Contudo, diz ele, a preocupação com a personalidade dos professores constituía uma corrente oculta e constante nele e em seus colegas, de modo que, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de seus professores. Trata-se daquilo que o professor representa do ponto de vista inconsciente para o aluno e vice-versa.

Assim, Freud (1968g):

Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos; imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos. Despertaban nuestras más potentes rebeliones y nos obligaban a un sometimiento completo; atisbábamos sus más pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus virtudes, de su sapiencia y su justicia. En lo fondo, los amábamos entrañablemente cuando nos daban el menos motivo para ello [...] Desde un principio tendíamos pro igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración (FREUD, 1968g, p. 170).

As idéias de Freud, pontuadas nesse texto de 1914, levam-nos a pensar sobre os motivos que fazem o aluno apaixonado pelo conhecimento. Certamente estão além do conhecimento. Este, pode-se dizer, é a consequência do emprego amoroso da sexualidade em alvos/objetos não sexuais, a passagem do prazer auto-erótico para o prazer sublimado. Mas a paixão que leva o aluno/criança a trilhar esse caminho está no professor, objeto de amor da criança. A criança confia ao professor seu amor e desejo, pois acredita que ele possa ajudá-la

a encontrar as respostas para seus enigmas. Cabe ao professor acolher o desejo da criança e o amor ora direcionado, fazendo-se suporte das pulsões e ajudando-a a suportar os fracassos e os resultados da frustração experimentada na tentativa de se inserir do mundo civilizado.

Barone (1995), Pedagoga e Psicanalista, aponta o caráter problemático da transmissão de um saber, seja aquele que perpassa a relação entre mãe e filho ou aquele entre professor e aluno, já que aquilo que se transmite está sempre aquém ou além do discurso proferido, da intenção do locutor. Barone (1995) ressalta que a relação que o professor estabelece com a criança é uma relação de desigualdade, demarcando uma diferença de experiência. O professor está na posição daquele que deve exercer sobre a criança uma ação educativa, conduzindo-a em direção à autonomia e, corroborando para que ela se reconheça como unidade no interior de uma coletividade com a qual deverá saber conviver.

Nesse sentido, a autora argumenta ser necessário ao professor um mínimo de conhecimento de seus desejos e um mínimo de integração egóica, que permitam levá-lo a agir com tato e empatia com a criança, facilitando a compreensão de sua ‘linguagem’. Esse conhecimento de si é fundamental ao professor de modo que ele, ao perceber-se, não se identifique com o saber, mais se posicione como mediador entre a criança e as produções culturais, ao invés de confundir-se com o saber que porta e assim se tornar autoritário e dogmático, não aceitando as idéias e proposições de seus alunos quando diferentes das suas (BARONE, 1995).

Por outro lado, há aqueles professores que forjam uma “igualdade mentirosa”, negando a evidente e clara diferença existente entre ele e a criança, tão perniciosa quanto a substantivação da diferença, uma vez que incentiva o uso disfarçado da autoridade, pontua Barone (1995) e conclui:

Esta atitude é frequentemente encontrada em relações de aprendizagem caracterizadas pelo “laissez-fair” nas quais o professor se coloca como um igual. A nocividade desta situação, penso, se aproxima da “hipocrisia profissional”, do que veio mais tarde a se denominar de “mensagem de duplo vínculo”, concepções elaboradas por Ferenczi para referir-se à atitude do adulto diante da criança, favorecendo uma atitude perversa do professor (BARONE, 1995, p. 62).

A acentuação da diferença em relação à criança, assim como a tentativa de se igualar a ela, por parte do professor, são posturas que buscam manter a criança sempre dependente e, ao mesmo tempo, mantém o professor em sua ilusória posição de onipotência, satisfazendo suas tendências narcisistas. A questão aqui, ao menos nas proposições da autora, é dar ao aluno a possibilidade de ser autônomo, de se libertar do amor opressivo, nesse caso, do

professor. Em outras palavras, o que parece ser difícil ao professor é deixar que o aluno se expresse, se liberte, tenha idéias próprias, que muitas vezes sejam contrárias às do professor. Usando do termo de Winnicott (1975, 1997) por analogia à relação mãe-filho, o que parece difícil é o “desmame” do aluno por parte do professor: o aluno deseja a autonomia, o professor a dificuldade.

Segundo Barone (1995), a aprendizagem - e talvez em um sentido mais amplo, o processo educativo – passa por uma fase de identificação. No entanto, deve ir além. Na relação entre professor e criança, assim como em todas as relações humanas, entram em jogo as identificações que organizam as relações do indivíduo com as várias instâncias que constituem o aparelho psíquico. A mais remota expressão de uma identificação é o laço emocional vivido pela criança em relação às figuras parentais, diz Freud (1968l) em “Psicologia de las Masas” e, que posteriormente são transferidos a outras pessoas com as quais a criança se relaciona, desde que representativas para ela. Essas pessoas serão para a criança “personajes sustitutivos de estos primeros objetos afectivos [...] y los ordenará en series que parten, todas, de las denominadas imagines del padre, de la madre, de los hermanos, etcétera” (FREUD, 1968g, p. 171). Esse é o caso do professor, tomado como modelo pela criança, porque é tomado por ela (inconscientemente) como substituto dos pais (FREUD, 1968g, p. 172): “estos hombres, que ni siquiera eran todos padres de familia, se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre” de modo que “nosotros les transferíamos el respeto y la veneración ante el omnisapiente padre de nuestros años infantiles, de manera que caíamos en tratarlos como a nuestros propios padres”.

Por isso, a criança investe o professor como ideal – ideal do ego – tal como investia (ou investe) seus pais. Dizem as crianças: “quando eu crescer quero ser igual ao meu pai”, ao meu professor e assim por diante. É um ideal de perfeição colocado sobre os pais e outros adultos representativos para ela que, aos poucos vai sendo minado pelo real: eles não são tão perfeitos assim. Estas identificações é que permitem que a personalidade se constitua e se diferencie (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001), tornando-se independente e autônoma. A questão é que o professor tende a suportar somente a primeira fase, ou seja, a da identificação, rejeitando a segunda que remeteria à autonomia, ressalta Barone (1995). O aluno ao tomar o professor como modelo gratifica-lhe seus desejos narcísicos – por isso é suportável - ao passo que o movimento de autonomia do aluno pode ser percebido pelo professor como um ataque ou desautorização de seu papel ou de sua auto-imagem (BARONE, 1995). No caso da segunda situação, o professor tende a ser autoritário, desqualificando o aluno e sua produção;

aproveitando do poder que lhe confere sua posição, de modo a dificultar ou não permitir a autonomia de pensamento do aluno (BARONE, 1995).

É evidente que a relação do adulto (professor) com a criança é de desigualdade. Contudo, isso não significa que o professor não possa acolher aquilo que a criança produz como algo “que quer expressar-se” e que pode ser valioso e enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Barone (1995, p. 63), apoiada em Ferenczi: “trata-se da importância de ouvir a criança para soltar-lhe a língua e poder aprender com ela”. Parece ser exatamente esse o caminho seguido pelo professor no filme “Ao Mestre com Carinho”, produzido na década de 70 e utilizado por Barone (2003) para suas reflexões sobre o tema “Escolarização e Construção da Identidade: reflexões para a formação do educador”.

O referido filme retrata os esforços de um professor para despertar em seus alunos, o gosto pela aprendizagem. O filme, ambientado em uma escola de periferia de Londres, trata da história de um professor, imigrante negro, pobre e sem experiência, que vai trabalhar em uma escola, substituindo outro professor. Em meio a atitudes desafiadoras e desrespeitosas dos alunos, o professor encontra dificuldades em conduzir suas aulas. Experimenta um modo, experimenta outro, ora enfrentando e aconselhando os alunos, ora tentando ignorar os desafios e continuando a aula. Até que um dia, encontra a classe no auge da desordem e do desafio. Em um ímpeto, o professor faz um ato que produz efeito:

Impede que continuem e de maneira enérgica exige que limpem a sujeira feita. Também decide mudar radicalmente a forma de ensinar. Joga fora os livros, que tratam de maneira distante os problemas daqueles jovens, e passa a privilegiar os assuntos significativos e surgidos das inquietações de cada um deles. Porém foi decisivo ter ordenado que, daquele dia em diante, todos iriam se tratar respeitosamente pelo nome de família. A partir desse ponto há uma transformação. Os alunos, pouco a pouco, vão se interessando pela escola e em aprender, pois, de certa forma, são ouvidos. (BARONE, 2003, p. 165-6).

O professor acabou se tornando uma figura fundamental e de referência para aqueles jovens, no caso do filme. Ele conseguiu estabelecer um contato significativo com os jovens na medida em que se posicionou como alguém capaz de ouvi-los, acolhê-los e ao mesmo tempo, ajudá-los a encontrar um lugar no mundo; na cultura. Segundo Barone (2003), normalmente a relação daqueles alunos com seus professores era sempre pautada pela provocação, desobediência, agressividade, em uma espécie de repetição sintomática de algo que lhes escapava. Foi justamente nesse ponto que o professor, protagonista do filme, conseguiu aos poucos mudar a postura de seus alunos, isto é, justamente pelo fato de “ter sido capaz de

responder de outro lugar”, não respondendo às provocações, mas “se deixando tocar pelo sofrimento de seus alunos” (BARONE, 2003, p. 170).

Ao mesmo tempo em que o professor se solidarizava com os sofrimentos dos alunos, acolhendo-os, também pensava e agia no sentido de exercer uma ação educativa sobre os mesmos, o que representava fazê-los cidadãos. Nesse sentido, diz Barone (2003, p. 170): “foi extremamente brilhante propor que seus alunos se chamassem pelo sobrenome”. Com este ato, o professor introduz os alunos na “cultura humana”, de onde estavam alijados pela carência cultural e pela pobreza que os caracterizavam, permitindo-lhes “ter um rosto”, reconhecer-se como um, diferenciar-se e ao mesmo tempo, fazer parte e habitar a história humana (BARONE, 2003). O homem só se faz homem – humano – por meio de um outro significativo: “é porque um outro é capaz de ver ali, onde a princípio não está, um semelhante, que a cria humana se humaniza” (BARONE, 2003, p. 168). Se deixada à própria sorte e, com os poucos recursos de que dispõe ao nascer, a cria humana não sobreviveria; somente um outro humano é capaz de suprir suas necessidades e insuflar-lhe a marca do humano.

Assim sendo, cabe ressaltar que a aprendizagem se faz, para além dos métodos e técnicas, com um outro; é fruto de relações que promovem conhecimento e autoconhecimento (ASSIS E OLIVEIRA, 2003). Os alunos observam que o professor educa pelo que ele é e, apesar do que ele é, ou seja, a educação escapa à intencionalidade do professor; não é propriamente fruto de ações intencionais, uma vez que estas dependem de inter-relações e da intersubjetividade.

Partindo desse princípio:

O educador pode ser descrito, então, como aquele que é capaz de reconhecer a dependência da relação formativa, colocando-se como mediador, permitindo ao outro o diferenciar-se, o afirmar-se sem a necessidade de que o faça à sua imagem e semelhança. Ao contrário, espera-se que o caráter inicial assimétrico, em que se baseia a relação, isto é, a situação de sábio X ignorante ou de autoridade X submissão, possa transformar-se numa relação de aceitação, por parte do educador, de ser superado como figura ideal, e do reconhecimento por parte do educando, da importância da autoridade do educador na construção de sua identidade e individualidade (ASSIS E OLIVEIRA, 2003, p. 246).

Lajonquière (2006), corroborando com essas idéias, diz que o ato de educar significa transmitir marcas simbólicas que possibilitem a criança conquistar para si um lugar na história que lhe permita o usufruto do desejo. Portanto, uma educação longe de ser o resultado de um ajuste ao meio atual ou futuro é, ao contrário, “o efeito da produção de um lugar numa história para o sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado” (LAJONQUIÈRE, 1999a, p. 49). Nesse contexto, também argumenta que educar está além

dos métodos e técnicas de ensino massificadas pela pedagogia. Para o autor, o segredo, se assim pode-se dizer, do ato de educar, está no Outro. Segundo o autor, nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana podem ser pensados como acontecendo fora do campo do Outro (LAJONQUIÈRE, 1992). Sendo assim, a aprendizagem e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado se tornam possíveis no interior desse campo.

Lajonquière (2006) argumenta que aquilo que ‘toca’ o aluno não são os conhecimentos em si, mas aquele que se dirige a ele, o professor, tal como pontua Freud (1968g) em *Sobre la Psicología del Escolar*. Assim, diz Lajonquière (1999a) que:

Quando ensinamos algo a uma criança colocamos, por um lado, em ato nossa fantasmática, isto é, a iniciativa do ato cai na conta do desejo do adulto em função educativa. Por outro lado, transmitimos uma lógica operativa que transcende o campo fantasmático no interior do qual estamos singularmente tomados como sujeitos desejantes, uma vez que trata-se de um pedaço da cultura, um universal, um fragmento de liame social. Em suma, a medida que a criança ‘apre(e)nde’, a amostra de laço transmitida, faz um laço que sujeita a criança (LAJONQUIÈRE, 1999a, p. 123).

Ao passo que a criança constrói um laço social, tem a possibilidade de se reconhecer no outro, de reconhecer que o outro porta marcas semelhantes às suas, na medida em que se filia a uma tradição existencial, a fragmentos da cultura. Trata-se de uma passagem entre o ser e o ter, entre a posição de objeto de desejo e a de sujeito que deseja. Todo ato educativo transmite sempre algo da ordem dos conhecimentos mais ou menos utilitários (como, por exemplo, o são os conteúdos escolares), bem como um punhado de saberes existenciais, aponta Lajonquière (1999a). Quando uma criança apre(e)nde um conhecimento transmitido pelo professor, carrega consigo uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, traço identificatório capturado de seu ‘mestre’.

Nesse contexto, o autor coloca em questão a relação entre o conhecimento e o saber (sobre o desejo), apontando que a Ordem do saber ou do desejo é determinante, isto é, a relação do desejo com o conhecimento é uma relação de determinação do primeiro sobre o segundo. De qualquer forma, essas duas Ordens são irreduzíveis uma à outra: a inteligência produz conhecimento e o desejo produz saber; ambos, juntos, formam o pensamento, produto da razão. Em outras palavras, o pensamento é o produto do entrelaçamento entre a inteligência e o desejo entre conhecimento e saber. Portanto, segundo Lajonquière (1992), pensar a (re)construção do conhecimento somente sob a ótica cognitivista, ou seja, da inteligência, é incorrer em um equívoco. Principalmente ao considerar que o desejo é determinante sobre a inteligência.

Por exemplo, a impossibilidade de remover um erro sistemático¹⁰ não pode ser somente determinada por uma ‘carência cognitiva’, “antes demonstra pertencer, precisamente, à ordem da inibição (freudiana)” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 104-105). Assim sendo, conclui o autor, a remoção do erro acontece quando alguma coisa da ordem do saber inconsciente relança o processo cognitivo de (re)equilibração.

No interior dessa leitura de Lajonquière sobre as vicissitudes da aprendizagem, o autor engendra a seguinte discussão: a (re)construção do conhecimento do ponto de vista psicanalítico se dá em função da posição subjetiva da criança em relação a castração e não em função dos dados empíricos aportados pelos sentidos. Conseqüentemente, a aprendizagem também se coloca nos termos de sua posição em função da castração. Nesses termos, diz que “as aprendizagens resultam possíveis graças à presença dum outro” (1992, p. 183). E, os dois operadores envolvidos nessa trama são o estágio de espelho e o complexo de Édipo. Operadores esses que possibilitam ao sujeito se constituir e se reconhecer como Um.

A castração, possível pela entrada do pai em cena na trama edipiana, corta o vínculo incestuoso da criança com a mãe, deslocando-a da posição fálica – objeto de desejo da mãe – e tornando-a sujeito do desejo (BACHA, 2003). Criança e mãe assumem, por força da castração, sua condição de sujeitos em falta. Desfaz, com isso, a identificação da criança com o falo e, instaura-se uma diferença (que se faz reconhecer) entre ela Ser o falo e Ter aquilo que, imaginariamente, pode suprir a falta: “em vez de desejar ‘ser’ o falo, desejará ‘ter’ pênis, dinheiro, presentes, fezes, etc.” (BACHA, 2003, p. 136). Separa também Ser e Parecer: a castração instaura uma diferença “lá onde o sujeito acreditava ser quando apenas o parecia” (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 214-215).

É o que mostra o caso Alicia¹¹ (BARALDI *apud* LAJONQUIÈRE, 1992, p. 23-24): um dilema entre parecer ‘tonta’ ou ser ‘tonta’. Em princípio Alicia se reconhecia como ‘tonta’ pois sua mãe e a escola assim a reconheciam. Isso a impedia de avançar em suas aprendizagens, particularmente lógico-matemática. Porém, em uma das sessões da terapia, diante de uma prova piagetiana (correlação termo a termo) que consistia em correlacionar

¹⁰ Por ‘erro sistemático’, Lajonquière (1992, p. 104) nomeia “aqueles que apesar de serem desmentidos pelos ‘fatos’, o sujeito não consegue remover; noutras palavras, resistem, oferecem resistência ao processo majorante de equilíbrio que tende a (re)construir espontaneamente o conhecimento socialmente compartilhado”.

¹¹ O caso Alicia é um caso clínico pertencente a Clemencia Baraldi em que Lajonquière (1992) se apóia como exemplo na discussão em torno da problemática do erro ou das vicissitudes que um sujeito suporta nas aprendizagens. Alicia “aparecia como tonta: significava como tal por sua mãe e pela escola, ficava entrapada nesta convicção: -‘não vou conseguir porque eu sou tonta’, repetia com frequência”. Tinha dificuldades na escola em relação a aprendizagem, particularmente dos conceitos matemáticos. O tratamento, iniciado há dois anos (quando da publicação do livro de Lajonquière), buscava ajudá-la a sair dessa condição (BARALDI *apud* LAJONQUIÈRE, 1992, p. 23).

certa quantidade de fichas brancas com fichas pretas (para cada ficha branca uma preta), Alicia pontua: “parece que têm mais pretas que brancas porém há a mesma quantidade de brancas que de pretas... parece alguma coisa mas não é... talvez eu pareça tonta mas não seja” (BARALDI *apud* LAJONQUIÈRE, 1992, p. 24). Diante da constatação de que há uma diferença entre parecer e ser ‘tonta’, Alicia desmonta o imaginário em torno de si – “eu não vou conseguir porque sou ‘tonta’” – e ascende a (re)construção do conhecimento em questão (a permanência de quantidade) porta de entrada para o pensamento lógico-matemático assim como abre a porta para outras aprendizagens. Paradoxalmente, o erro resistia porque o inconsciente insistia em significá-la como ‘tonta’, pontua o autor.

Voltolini (2006), em consonância com as vicissitudes da aprendizagem apontadas por Lajonquière, afirma que no interior do pensar humano há uma ‘razão de conveniência’ cujas balizas são inconscientes. Seu compromisso e intenção seriam o de proteger o sujeito de suas aflições, de seus conflitos, de seu desprazer. Nessa perspectiva, o autor conclui:

Inteligência é *elegere*, que marca que o trabalho primeiro e crucial da inteligência é *eleger*, um objeto ou escolher a forma como ele será apreendido. É aqui que se evidencia a razão de conveniência. É nessa eleição que um objeto pode, por exemplo, ser elevado, superpotencializado em seus atributos [...] ou evitado, desconhecido, ignorado, ou incompreensível (como o caso das inibições) (VOLTOLINI, 2006, p. 41).

Em princípio era o que acontecia com Alicia que, presa nas aparências, confundia ‘ser’ e ‘parecer’. A progressividade da Ordem dos conhecimentos foi obstruída pelo drama subjetivo do sujeito. E se a aprendizagem prescinde de um Outro como afirma Lajonquière, parece razoável pensar que o desencadeamento ou a inibição da (re)construção do conhecimento dependem em primeira instância da posição assumida pelo professor diante da criança e, conseqüentemente, do desejo que o anima no ato de ensinar. Segundo o autor, a demanda educativa que é dirigida ao professor, deveria deixar um lugar ‘vazio’ – pela via da castração – que possibilite a produção de um sintoma de estrutura – *própria* aprendizagem – e não exigir da criança a encarnação dos ideais que animam o ato como, por exemplo, aqueles ditados pela demanda escolar, fazendo da criança vítima “de um certo trator pedagógico que pode condená-la à inibição intelectual ou à repetição ecológica de conteúdos escolares” (LAJONQUIÈRE, 1999a, p. 23-24).

Não há dúvidas sobre a importância do outro para a educação da criança. Nem dúvidas de que a atividade educativa não é assegurada por técnicas educativas específicas. Mas que a educação demanda paixão formativa. Oliveira (2006a) ressalta que a paixão é produto de

aspectos infantis (pulsionais) que se atualizam racional e amorosamente na atividade educativa, sustentando-se na transformação das pulsões. A paixão de ensinar fecunda a paixão de aprender e, ambas fomentam a paixão pelo conhecimento. O lúdico representa esse espaço fecundo que se constitui entre a paixão de ensinar e a paixão de aprender; representa esse espaço de fantasia e de prazer compartilhado entre criança e professor em busca do conhecimento, cuja origem está no desejo.

Pesquisando as origens da paixão de formar, Silva (2003) traz importantes contribuições que corroboram com a construção de qualquer proposta educativa que vise o acolhimento do lúdico. Suas discussões partem do princípio de que a paixão de formar caracteriza-se por um movimento psíquico que se mantém internamente, apesar das vicissitudes externas e, que possibilita a eficácia da transmissão, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do outro. Em linhas gerais, a paixão de formar está relacionada com o desejo inconsciente, com o movimento das pulsões e com sua transformação e emprego em realizações e construções pessoais e coletivas.

A autora pontua que a paixão de formar pressupõe o domínio do princípio do prazer pelo princípio da realidade. Ela aproxima a paixão de formar como “uma metáfora mais próxima do amor, da sublimação e até mesmo de uma força revitalizadora que anseia pelo novo e pela criança, que é inesgotável” (SILVA, 1994, p. 31). A paixão de formar, comporta desejos infantis inconscientes que, por força do princípio da realidade, são de alguma forma empregados na atividade formativa, produzindo uma prática educativa altamente criativa tanto para o professor quanto para o aluno.

A paixão direcionada para o formar traz, em si, algo deformado ou que ainda não tomou forma e que necessita ser construído ou reconstruído. Nesta tarefa não são apenas impulsos libidinosos que estão envolvidos, mas também impulsos hostis e agressivos a serviço da reconstrução (SILVA, M., 1994, p. 31-32).

Apoiada em Klein, Silva (1994) diz que a paixão de formar é desencadeada por um mecanismo de reparação, ou seja, de restauração e recriação do objeto amado, introjetado, atacado pelas pulsões destrutivas. Supõe a vitória das pulsões de vida sobre as pulsões de morte. O desejo de restaurar e de recriar é a base da sublimação e da criatividade. Deste modo, dar aula seria uma atividade de reparação contínua e, ao mesmo tempo, de criação, em que o ódio ficaria mitigado pelo amor (SILVA, 1994).

A autora supõe que o movimento psíquico que mobiliza a paixão de formar é, portanto, “o de buscar uma tentativa de reparação infinita”: o professor apaixonado é aquele

capaz de “realizar a restauração dos objetos internos, numa riqueza inesgotável, em que as culpas e a destruição figuram na outra face”, ou seja, a da vida, do amor (SILVA, 1994, p. 112).

Segundo Silva (2003), os professores que participaram de sua pesquisa sobre as origens da paixão de formar, dizem-se mediadores e/ou facilitadores do processo de formar, dando relevância mais à relação que se estabelece no processo formativo do que propriamente ao conteúdo a ser transmitido:

Com formas diferentes de linguagem, mas com o mesmo significado, afirma que formar é levar o aluno a achar seu próprio caminho, a transformar-se, a evoluir, a refletir, a mover-se, a relacionar-se. Nesse processo, colocam-se como alguém também se formando, movimentando-se, transformando-se, evoluindo, relacionando-se com trocas enriquecedoras e significativas (SILVA, 2003, p. 102).

Nessa direção, a autora observa nas aulas desses professores o caráter constante de transformação e o componente de criatividade como parte dos recursos por eles utilizados a cada aula. As aulas são dinâmicas, em constante movimento de mudança: “o dar aula não é vivido como estático, é caracterizado como um movimento que dá passagem, que abre caminho” (SILVA, 2003, p. 103).

Na esteira de suas proposições, esses professores relatam que suas aulas são sempre mescladas assumindo características de aula expositiva, passando pelo uso de filmes, jogos, poesia, textos, discussões, teatro, em que a ação – seja ela corporal como no caso do jogo e do teatro, seja como movimento de pensar, refletir, de questionar – tem um lugar importante (SILVA, 2003). Essa mobilidade das aulas juntamente com o acolhimento daquilo que nela se produz dá um tom e um colorido diferente a cada aula. Pode-se dizer que, no professor apaixonado, a capacidade de mobilizar fantasias, de criar, de inventar é que alimenta o ato educativo e que permite mobilizar o outro (a criança) para essa espécie de “espaço transicional” (WINNICOTT, 1975) que se configura na relação dele (professor) com a criança e que produz conhecimento. Aqui está o segredo do colorido da aula referido pelos professores apaixonados. A aula se torna uma espécie de jogo ou teatro, um momento lúdico, criativo de transforma-se e transformar o aluno. É um momento instigante, desafiador, questionador, que movimenta o pensar criativo e construtivo.

Nessa perspectiva, Silva (2003) afirma:

É no momento da sala de aula que o professor encontra dentro dele a fonte de brincar; esta fonte é inerente a ele mesmo e, se por um lado, independe do outro, é no encontro com o aluno que esta fonte vai “brincar”. É na situação de aula que o

professor, diante do aluno, interessado ou não, confronta-se com sua necessidade de dar aula, de mobilizá-lo. É aí que o professor pode, ou não, ter recursos para fazer dessa situação algo apaixonante. E quando esta atmosfera é alcançada pelo professor, será transmitida para o aluno, que se envolverá, talvez, identificando-se na “pulsão de saber” (SILVA, 2003, p.109).

Nesse apontamento de Silva, a ludicidade representa a capacidade de mobilizar as fantasias que movem o sujeito a compartilhá-las com o outro, de modo que se permita a produção de saberes significativos. No interior do espaço ficcional do brincar, professor e criança são convidados a compartilhar suas fantasias, mobilizando-as para o pensar criativo e, a partir disso, produzirem conhecimento. As fantasias que alimentam o brincar e o pensar criativo são originárias dos desejos infantis inconscientes. Portanto, a paixão de formar pode ser descrita como a realização de desejos infantis inconscientes, em que elementos agressivos e amorosos se combinam de forma a produzir e permitir a emergência de criações e saberes significativos (OLIVEIRA, 2006a).

Silva (2003), observa nesses professores que se dizem apaixonados pela arte de formar, um movimento de fecundar o outro, mas também de ser fecundado por novas idéias e ser estimulado a novos pensamentos. O professor apaixonado é capaz de estabelecer uma relação boa com o outro, em que procura modificá-lo, germinar idéias, criar dúvidas nele, tirá-lo da acomodação. Segundo Silva (2003), nas aulas em que observou desses professores apaixonados, verifica como eles são cuidadosos com as idéias ou dúvidas apresentadas pelos alunos, tratando-as com interesse e valorização, em um movimento amoroso de acolhimento de seus alunos.

O professor apaixonado é capaz de renunciar ao aluno e perdê-lo no crescimento de suas próprias idéias e pensamentos, ou seja, é capaz de suportar o desejo do aluno de tornar-se autônomo, reconhecendo-o como colega pensante e independente. Aquele capaz de não se sentir ameaçado pelas idéias divergentes trazidas por seus alunos, ao contrário, as acolhe, convive com elas e também com elas se transforma, “para pensar, para crescer, para desenvolver-se, concebendo-se como um ser inacabado que abre mão das certezas e do próprio saber, da própria onipotência” (SILVA, 2003, p. 119). Por outro lado, reconhece a dependência da relação formativa, por considerar que o outro é importante para haver o diálogo, o conhecimento, para se articular idéias, sendo um interlocutor do outro (SILVA, 2003).

Contudo, vale reafirmar, o professor poderá ajudar a formação da criança, facilitando, deixando surgir, desenvolvendo a potencialidade para o exercício do pensar criativo. Pensar criativamente, mais que dominar o inconsciente, irracional, é dominar o que resiste a

objetivação, diz Oliveira (2006a). Por isso a importância de que a educação seja tomada como processo, “técnica humana de permeabilidade entre o psíquico e a realidade material”, transformando o que resiste do adversário (o inconsciente), em aliado (OLIVEIRA, 2006a, p. 97).

Valorizando o lúdico, espaço intermediário de elo entre a relação da criança com a realidade interna e entre a criança e a realidade externa ou compartilhada, a escola pode fomentar o enriquecimento das experiências da criança e ajudá-la a encontrar uma relação operante satisfatória com o mundo (WINNICOTT, 1997).

As crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona, pontua Winnicott (1975, p. 74) e conclui: “nessa área de superposição entre o brincar da criança e o brincar da outra pessoa, há possibilidade de introduzir enriquecimentos”. Se o brincar se constitui no espaço potencial existente entre o bebê e a mãe, entre a criança e o meio ambiente, pode-se dizer que brincar é ‘brincar com’. A brincadeira do bebê ou da criança flui com mais intensidade e originalidade quando o adulto com quem ela estabelece o “espaço potencial” está livre, disposta a permitir a exploração criativa dos objetos reconhecidos como externos, isto é, como partes da realidade externa. O vínculo com a mãe é o dispositivo fundamental para engendrar a vivência lúdica e a precariedade é a da própria magia, que se origina na intimidade, em um relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança, relacionamento esse movido pelo amor da mãe (WINNICOTT, 1975). O amor da mãe se estende para além do atendimento das necessidades da dependência do bebê, o que vem a significar a concessão de oportunidade que permita ao bebê passar da dependência para a autonomia. Se há confiança há também espaço potencial, que pode se tornar uma área infinita de separação, de modo que o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar que, com o tempo, transforma-se na fruição da herança cultural (WINNICOTT, 1975). Oliveira (2006a, p. 97), lembra que, para Winnicott, o sucesso da educação depende, de fato, da capacidade da criança de crer e de envolver-se, para qual a confiabilidade humana é condição *sine qua non*.

Quando se transportam essas proposições de Winnicott para o campo da educação escolarizada, fica evidente o quão seria importante o acolhimento do brincar da criança como um espaço potencialmente educativo, uma vez que compartilha no seu interior, realidade externa e interna, fertilizantes do pensamento criativo, ou seja, da capacidade do ser humano de lidar com seus desejos, frustrações e fantasias, expressando-os e saboreando-os em produções culturais. O brincar veicula potencialidades, materializa e simboliza conflitos, realiza desejos e, é por isso, meio de “fazer conhecimento”, de experimentar o desconhecido

de si em si, enfim, o brincar transforma a agressividade, recriando o mundo e, nele criando o que não existe (OLIVEIRA, 2006a, p. 98). Portanto, se Winnicott tem razão, quando diz que só se pode ser criativo na brincadeira, ao restringir sua presença na educação da criança, é sua fertilidade que propriamente se limita, pontua Bacha (2003).

Bacha (2003) pontua, a partir das proposições winnicottianas, que ser criativo é ter a capacidade de usar objetos, de usar criativamente aquilo que a cultura oferece; “dentre eles o professor”. Sugere que o professor, mais do que propor brincadeiras, se deixe usar como um objeto, “prestando-se, ele próprio (isto é, seus ensinamentos) ao papel de brinquedo, de objeto de uso, do mesmo modo que a “a mãe suficientemente boa” permite a criação “desse espaço” que une e separa” (BACHA, 2003, p. 197-8).

Oliveira (2006a) ressalta que o professor, assim como a “mãe suficientemente boa” tal como propõe Winnicott, também pode proporcionar à criança a noção de quem é, deixando manifestar-se o gosto pelo conhecer(-se). A educação, nessa perspectiva, significa construção de conhecimento e autoconhecimento, *per via de levar*, ou seja, “a tarefa da educação – por analogia à da psicanálise – pode ser pensada como um trabalho de escultor”, como aquele que “dá forma, busca-a e a faz emergir” (OLIVEIRA, 2006a, p. 93).

Emerique (2004) sugere que o professor deveria permitir-se vivenciar o lúdico, interagir com as crianças, viajar com elas na sua imaginação, superar a mesmice das aulas expositivas sempre iguais e monótonas, perguntar do que desejam brincar, descobrir o aprendizado ali onde o conhecimento programado *a priori* não acontecesse. Resgatar, assim, para o processo de ensino e aprendizagem o mesmo espírito aventureiro que tinham quando brincavam de esconde-esconde, caça ao tesouro e tantas outras, resgatar o entusiasmo de satisfazer a busca com prazer e o sabor do saber compartilhado. Resgatar, portanto, a dimensão erótica e fecundante que emerge no lúdico.

Para o autor, requer-se do professor uma postura de ‘se auto-permitir jogar com o imaginário e experimentar o desafio e o prazer de descobrir alternativas mais saudáveis e lúdicas de ensinar e aprender com seus alunos’. Não é esse o caminho seguido pelo professor apaixonado por formar? Não é essa a alquimia da paixão que fertiliza o desejo pelo conhecimento? Sem maiores delongas, pode-se dizer que sim. Essa alquimia que:

[...] se caracteriza por entusiasmo, alegria e semeia humor porque possibilita ao educador abrir-se ao diferente, ao inesperado, à experiência e, assim, reconhecer a dependência da relação formativa, permitindo ao outro diferenciar-se e construir-se sem a necessidade de fazê-lo à imagem da autoridade (OLIVEIRA, 2006a, P. 96).

Contudo, 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 destas e seu acolhimento (OLIVEIRA, 2006a). Estará a escola contemporânea em sinergia com essa concepção de Educação?

A escola contemporânea na contramão do lúdico

Bacha (2003) e Emerique (2003, 2004), dão as pistas iniciais. Emerique (2004) alerta para o uso utilitário e pedagógico da atividade lúdica, tendência de muitos educadores que enxergam no lúdico somente um meio para se alcançar outros objetivos fora e além dele. Talvez se refira à didatização do lúdico em prol da transmissão de determinados conteúdos. Portanto, não é o lúdico que está em questão, nem aquilo que ele fertiliza.

Emerique (2003) ressalta ainda que nascemos e crescemos imersos em uma cultura antilúdica que costumeiramente diz: “deixe de brincadeira” ou “você só pode estar brincando comigo”. Uma cultura antilúdica que estimula a deixar para trás a infância e a alegria: “isso é coisa de criança” ou “muito riso, pouco sisão (juízo)!”. Na escola, diz o autor, ouvimos: “vamos parar de brincar que vai começar a aula!”. Essas observações do autor o levam a questionar o distanciamento da escola em relação ao prazer da criança e do professor. Bacha aponta que: “talvez não haja nada mais característico das escolas que sua estranheza para com o prazer da criança e do professor” (EMERIQUE, 2003, p. 13).

Não é sem razão que Bacha (2003, p. 197) afirma que “nas nossas escolas as crianças não brincam mais, elas trabalham”. Segundo a autora, isso denota uma cisão entre brincar e estudar, de modo que ao primeiro é concedido direito de existência em hora e lugar determinados, fora dos quais assume ares de transgressão. 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.

Essa autora argumenta que a idéia na qual se funda a tendência da escola é a de que o divertimento, o lazer, a arte, por não serem pragmáticos, úteis, opõem-se ao trabalho. A alegria e o brincar convertem-se, portanto, em atividades indesejáveis ao ambiente escolar, por estarem ligados ao prazer e à vida imaginativa, distantes daquilo que rege a educação escolarizada (atenção, rigidez, disciplina).

Radino (2003), por sua vez, também pontua que o lúdico priorizado pela escola é aquele que se encaixa em diretrizes pedagógicas baseadas em conhecimentos científicos,

pautados principalmente na psicologia cognitiva. Um brincar em que ações, reações e resultados são pré-definidos com base em uma lista de características, necessidades e interesses da criança (divididos em fases), instrumentalizados por saberes objetivos sobre a educação e por um suposto saber sobre a infância ditado pela psicologia, pedagogia, dentre outras áreas. Partindo desse princípio, Radino (2003) ressalta que a simplicidade e a espontaneidade da criança refletida na brincadeira, base da construção de uma linguagem simbólica que se realiza naturalmente na relação entre suas fantasias e a realidade externa, acaba restringida.

Na mesma direção, Wajskop (1995) sinaliza que boa parte das escolas têm didatizado a atividade lúdica, restringindo suas possibilidades educativas a objetivos pré-determinados. Com isso, além de cercear a exploração, a descoberta e a criação da criança, a escola toma a brincadeira como uma via facilitadora para a transmissão de uma determinada visão de mundo, estabelecida *a priori* por ela. Segundo Wajskop (1996, p. 206) a utilização do lúdico como instrumento didático “resulta numa intervenção intencional e prescritiva do professor, através da oferta de materiais e jogos didáticos [a partir dos quais] acredita-se que as crianças possam ser preparadas para as aprendizagens futuras”. Ao mesmo tempo, a autora aponta para situações em que o lúdico é ausente ou proibido na escola dado sua associação ao prazer e a liberdade o que o torna um ‘estorvo’ para as situações de aprendizagem.

Schöffel (2003) também constata que o espaço para o lúdico na escola só é permitido após o término das tarefas programadas para a aula, em passeios ao parquinho e após o intervalo, como momentos de recreação. Nesses momentos, as crianças podem brincar livremente, sem a interferência da professora. Como parte das tarefas ou atividades didáticas com a finalidade de ensinar as crianças a ler e a escrever, acusa o uso do que chama de jogos didáticos, caracterizados como jogos com objetivos claros, voltados para o aprendizado de letras e/ou números. Segundo ela são atividades programadas e orientadas pela professora de forma inflexível e desprovida de ludicidade.

São alguns apontamentos trazidos por esses autores baseados em suas vivências/experiências como educadores e pesquisadores que nos direcionam para a proposição do argumento de que a escola contemporânea está na contramão de uma educação que considera o valor do lúdico. Portanto, na contramão de uma educação que considera o desejo e as fantasias como elementos implicados na atividade educativa/formativa. Como diz Oliveira (2006a, p. 87): “o espírito lúdico é progressivamente abandonado pela escola e, se existe algum espaço para o humor ele resulta mais da atuação isolada de algum educador do que como proposta pedagógica e institucional”.

Os motivos que levam a essa desvalorização do lúdico por parte da escola incidem sobre a criança, força rebelde e primitiva que deve ser domesticada sobre a custa do exílio dos instintos, do irracional para que o adulto emergja, comprometido com as regras sociais e civilizatórias. Se até bem pouco tempo atrás, a escola usava de proibições e castigos como recursos de extinção dos impulsos e de doma da criança, a escola contemporânea se sustenta no conhecimento científico, no discurso da ciência e, enquadra a criança em fases de desenvolvimento, além de reduzir a educação a métodos e técnicas.

Para Oliveira (2006a), o que se observa, é a substituição e redução da educação à pedagogia. Com isso, frutificaram-se as formulações científicas, os métodos e as técnicas. Conseqüentemente, os técnicos da infância, por intermédio de sistemas e metodologias variadas, parâmetros estatísticos, teste e outras coisas mais, substituem princípios e modelos identificatórios, tudo o que ‘fala’ pelo humano. Iludem-se quanto a poder produzir um saber sem desejo e ensinar pela intencionalidade.

É muito mais confortável e seguro para o adulto (pais e educadores principalmente) se apoiar nos sentidos e nas significações prévias atribuídas ao brincar e ao brinquedo da criança como sendo os verdadeiros sentidos e significados das brincadeiras e jogos infantis do que buscar descobrir como cada criança brinca, de que tipo de brinquedos e jogos ela gosta, dentre outros. Conseqüentemente, emergem, em seu lugar, as respostas prévias que as diferentes teorias apresentam como sendo o brincar da criança ou as elaborações que os adultos fizeram a respeito delas (MRECH, 1998).

Lajonquière (1999a) pontua um movimento em direção à renúncia do ato educativo por parte dos pais e professores, tomado pelo autor como um gesto sintomático da cultura contemporânea. A criança vira objeto de saberes psicológicos especializados enquanto as vicissitudes próprias do ato de educar são consideradas sob a ótica de uma racionalidade didático-instrumental (LAJONQUIÈRE, 1999a).

Para Lajonquière (1999a), os ditos: fracasso escolar, violência escolar, problemas e aprendizagem, dentre outros, caracterizam, em maior ou menor grau, o distanciamento do adulto em relação à criança, cujo eixo de movimento é a criança que vive no inconsciente do professor, isto é, a criança a sua frente, com a qual se depara o professor lembra inconscientemente a criança que um dia foi para outros e que permanece recalçada. De certa forma, lembra o adulto de sua fragilidade e incompletude própria da complexidade humana. Nessa direção, o adulto que se coloca na posição de educar uma criança, no caso na posição de professor, busca sustentação naquilo que Lajonquière (1999a, 2004) nomeia de

“fundamentalismo psiconatural” ou “ilusões (psico)pedagógicas”. Nesses termos pontua o autor:

O fundamentalismo psiconatural que alimenta o ideário pedagógico atual é [...] capaz de erradicar a vontade de saber dos adultos sobre o impossível em torno do qual se articula a própria relação à criança, bem como de mitigar o medo dos adultos perante os perigos e as vicissitudes da vida junto à criança – no interior das escolas ou dos lares –, na medida em que formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas do que se fazer com os seres pequenos (LAJONQUIÈRE, 2004, p. 54).

É como se o adulto se eximisse de sua função educativa, transferindo a responsabilidade do ato educativo a um conjunto de saberes “psi” sobre a criança, dos quais ele é apenas um porta-voz. O fato de a pedagogia moderna embebida de um justificacionismo naturalista que aponta para a “certeza de que haveria uma adequação natural entre a intervenção educativa e o suposto nível psicológico da criança”, torna o reconhecimento do desejo que anima o ato educativo de difícil acontecimento, uma vez que a educação representa a transmissão de marcas simbólicas que permitem à criança vir a usufruir do desejo que humaniza (LAJONQUIÈRE, 2004, p. 55).

Para Lajonquière (1999b) “a pedagogia atual explica tudo aquilo que considera um fracasso escolar em termos de resultado de uma falta de adequação [...] entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional da criança” (LAJONQUIÈRE, 1999b, p. 28). O empecilho à educação, ou seja, aquilo que impede que a educação de fato aconteça se encontra justamente no cientificismo pedagógico e sua crença (ilusória) de que é possível controlar o processo educativo com receitas didáticas e/ou com respostas estereotipadas sobre as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, sobre o comportamento infantil, entre outros. Tudo o que acontece junto à vida das crianças encontra uma resposta graças a uma hermenêutica psicológica qualquer:

As crianças não fazem mais travessuras merecedoras de um corretivo qualquer, elas agora padecem de um déficit de atenção, objeto de resignação e boas doses de medicamento. Por outro lado, os pais não pedem mais para seus filhos fazerem coisas que eles acham simplesmente que devam ser feitas. Agora os pais estimulam o desenvolvimento de capacidades maturacionais seguindo as prescrições de manuais os mais variados. Em suma, o cientificismo pedagógico consola pais e pedagogos, bem como anestesia espíritos e corações adultos, na tentativa sempre vã de suturar o desejo que, à sua enigmática maneira, anima a vida (LAJONQUIÈRE, 2006, p. 22).

Nesses termos, a educação “é pensada como o processo de estimulação metódica e científica de uma série sem fim de capacidades psicomaturacionais com vistas a que a criança

construa seu conhecimento sobre o mundo” fazendo com que, de um lado, a criança passe a ser objeto de saberes *psi* e, de outro, com que as vicissitudes do ato de educar sejam reduzidas ao desenvolvimento de uma racionalidade didática (LAJONQUIÈRE, 2004, p. 54).

Para esse autor, a pedagogia ignora que o sucesso da educação está na relação que se estabelece entre o adulto e a criança cuja palavra de ordem está no desejo. Parece que aqui está o medo do adulto: a criança com a qual o adulto se depara faz ecoar o inevitável recalque daquela outra criança que foi certa vez e que ainda habita nele. Por isso, em defesa do eu, o adulto formula prescrições, proibições e restrições sempre justificadas sobre o que fazer com os seres pequenos. Se a intervenção do adulto junto às crianças está atravessada pela recusa inconsciente deste ao desejo, então, dificilmente a educação pode se dar, aponta Lajonquière (2006).

Para Bacha (2002), o adulto está em guerra com a criança, ele a teme e a odeia, seu desejo é neutralizá-la. O desenlace desse conflito é o recalçamento. Talvez aí resida a tentativa de se reduzir a infância a uma fase do desenvolvimento evolutivo do humano e de enquadrá-la em teorias que produzem a infância em que nada pode restar. Mas a criança, em seu território, é desarmônica e não se encaixa em nenhuma forma, técnica ou estágio prefixado. O ofício de formar é marcado por angústias e desejos capazes de acionar um exército de defesas, ressalta Bacha (2002).

A pesquisadora (2002, 2005) argumenta que as teorias que versam sobre a criança e a formação, geralmente são oferecidas como defesas (inconscientes) das angústias provocadas pela situação educativa. São transmitidos ao professor os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da criança, suas fases, sobre o processo de aprendizagem, que acabam por armar (mais ainda) suas resistências. Trata-se de uma criança idealizada – envolta em uma máscara de pureza e inocência que tenta esconder a hostilidade da cultura ocidental em relação ao infantil - que na maioria das vezes não corresponde a essa idealização.

O que parece evidente é que a escola desconsidera a dimensão inconsciente como co-autor e co-produtor de educação e de aprendizagem. Sustentada em princípios dogmáticos e hipócritas, nega o acolhimento do erótico, do agressivo e da sua expressividade. O lúdico, por sua vez, é vítima desse assombro da escola em relação ao infantil, aos instintos e àquilo que eles podem expressar:

A educação escolarizada fica distante das considerações a respeito do inconsciente, do reconhecimento da importância do infantil, arcaico, do lúdico e da fantasia. E, não os valorizando como essenciais para o afloramento da curiosidade intelectual e científica e a elaboração do racional, a escola fica distante do espaço criativo lúdico (OLIVEIRA, 2006a, p. 88).

A cegueira da educação em relação à vida pulsional leva a um processo educativo pobre o que, permite a Freud (1968o) dizer que a educação tem cumprido muito mal sua tarefa.

*

Ao longo de suas discussões em torno da educação da criança é notória a preocupação de Freud em relação à consideração e o acolhimento por parte de educadores (pais e professores) dos conhecimentos acumulados pela psicanálise a respeito do funcionamento do psiquismo humano e suas implicações para a educação daquelas. Por exemplo, em *Multiple Interes del Psicoanalysis* (1913), Freud (1968f, p. 980) ressalta justamente a necessidade de que a educação, ao invés de exilar tão preciosa fonte de energia (a sexualidade), deveria buscar “impulsar aquellos procesos por medio de los cuales son dirigidas tales energías por buenos caminos”. Freud (1968f) acreditava que se os educadores fossem familiarizados com os conhecimentos psicanalíticos talvez pudessem acolher as manifestações da sexualidade infantil ao invés de tentar suprimir pela força esses impulsos.

Para ele, os efeitos dessa cegueira colocam em xeque os caminhos trilhados pela educação na formação da criança: inibição intelectual, inibição da criatividade e o surgimento de doenças mentais. A descrença com que são acolhidas as descobertas da psicanálise sobre a infância (por exemplo, o complexo de Édipo, o narcisismo, as disposições perversas e a curiosidade sexual) dá o tom da distância que separa a vida mental do adulto - seus juízos de valor e seus processos de pensamento - daqueles encontrados nas crianças normais (FREUD, 1968f).

Em 1913, Freud (1968f, p. 979) afirma: “sólo puede ser pedagogo quien se encuentre capacitado para infundirse en el alma infantil”. Conhecer a criança, ou seja, conhecer sua alma e conhecer seus desejos, suas angústias, suas fantasias, enfim, sua constituição psíquica, é uma condição fundamental para que um adulto possa se colocar na posição de educador diante da criança. Conhecer a “alma infantil” exige do adulto antes, conhecer sua própria infância e nesse ponto está a dificuldade: o adulto é estranho a sua própria infância; sofre de uma “amnésia infantil”, pontua Freud (1968f, 1968d). O infantil, que segue atuando no psiquismo humano ao nível do inconsciente, carrega consigo aquilo que é arcaico e original no humano, suas tendências mais primitivas as quais permanecem inacessíveis à consciência. Todo esforço do educador (adulto) é para manter aprisionado o infantil. Recusar a existência

da sexualidade infantil por analogia não significa resistir ao infantil? Essa crítica a educação da época foi denunciada por Freud com certa ênfase, atribuindo-lhe grande responsabilidade na produção das doenças nervosas (histeria, por exemplo).

Guardadas as proporções de quase um século em relação às idéias acima pontuadas, pode-se dizer que as preocupações de Freud são ainda pertinentes atualmente. Como pontuado a pouco, os conhecimentos acumulados pela psicanálise desde Freud parecem distantes da escola, tomando como eixo a educação da criança. Esse movimento de distanciamento, contudo, não pode ser imputado apenas à escola. Houve, também por parte da psicanálise e/ou mais propriamente dos psicanalistas, um movimento de recuo. A difusão da psicanálise entre os professores é uma questão importante e que corrobora no entendimento dos motivos que levam a esse distanciamento e a essa desconsideração.

O processo de difusão das idéias psicanalíticas voltadas ao campo educacional ocorreu de modo restrito, muitas vezes equivocado. Oliveira (2006b) aponta que mesmo à revelia de Freud, a história da psicanálise se faz tradicionalmente pela reclusão do método ao consultório. Nessa perspectiva, para a educação, particularmente a escolar, a psicanálise representou, em um primeiro momento, uma esperança de vir a ser aplicada como recurso profilático e curativo; esperança não obstante frustrada uma vez que extraem-se da psicanálise conhecimentos sobre o ensinar e o aprender que não se aplicam como formulações pedagógicas (OLIVEIRA, 2006b).

A título de exemplo desse contexto, podemos citar a publicação de “Freud e a Educação: o mestre do impossível” em 1989, por Maria Cristina Kupfer psicanalista e pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP). Trata-se de uma publicação que possibilitou a divulgação de idéias psicanalíticas voltadas ao fenômeno educacional, diretamente ao professor e aos pais, sobre a educação de seus alunos e filhos. Contudo, Kupfer (1989), limita-se a alertar pais e professores sobre a impossibilidade de aplicação direta da psicanálise como instrumento de trabalho na lida com as crianças, particularmente na sala de aula.

Segundo a autora, “a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa” (p. 97). Essa é a atuação da Psicanálise e nada mais pode se esperar dela se quiseres ser coerente com os preceitos que constituem essencialmente a “aventura freudiana”. A aventura freudiana trata do inconsciente e suas nuances como a pulsão de morte, dos efeitos dele sobre as ações, comportamentos, atitude e valores do homem, que em sua ingenuidade acredita ter controle sobre o incontrolável. Portanto, diz Kupfer (1989), considerando que o inconsciente introduz

em toda atividade humana o “imponderável, o imprevisito, o que desvanece, o que nos escapa” (p. 97) pensar na constituição de uma metodologia pedagógica baseada na psicanálise fica impossível uma vez que a Pedagogia exige ordem, estabilidade, previsibilidade. Posteriormente, dez anos após a publicação de “Freud e a educação: o mestre do impossível” (1989), Kupfer (1999) acena uma posição contrária àquela apresentada na referida obra no que diz respeito às possibilidades de articulação entre a psicanálise e a educação¹².

De acordo com Oliveira (2005), os educadores buscavam nas descobertas de Freud respostas a questões ligadas à socialização e à escolarização. O uso da psicanálise, nesses termos, foi claramente normativo, ou seja, os educadores se apropriaram das teorias de Freud e de seus colaboradores transpondo direto do plano teórico para a definição de experiência – explicar psicanaliticamente os problemas de ordem escolar (OLIVEIRA, 2005). Tomada como recurso técnico, a psicanálise foi utilizada na escola para seleção, classificação e exclusão de crianças, com o intuito de controlar e adaptar o corpo social.

A história da psicanálise no Brasil aponta uma ampla difusão em diferentes domínios da cultura, dentre as quais sua inserção no âmbito da educação escolar, caracterizando-se pela ênfase na crença em seu caráter profilático e curativo. Segundo Nosek (2002), as idéias psicanalíticas encontraram acolhida na cultura brasileira antes mesmo da introdução em nosso meio da prática clínica, por intermédio do Modernismo. O possível impacto e mal-estar provocado pelo freudismo serviram para fertilizar a criatividade e o caráter revolucionário da ruptura modernista com as estruturas arcaicas da sociedade brasileira.

Abrão (2001) aponta que o interesse pelas idéias psicanalíticas no Brasil remonta ao final do século XIX, mas é a partir da segunda década do século XX que se nota uma difusão mais consistente da Psicanálise. O pensamento psicanalítico chega ao Brasil por intermédio de psiquiatras brasileiros que começaram a identificar na psicanálise um instrumento teórico-técnico que poderia favorecer as práticas terapêuticas vigentes na psiquiatria da época. A divulgação das idéias psicanalíticas no Brasil, em um primeiro momento, teve caráter descritivo e explicativo, ao lado de uma ênfase terapêutica e moral (MOKREJS, 1993).

Desse modo, as primeiras discussões em torno da psicanálise em território brasileiro foram de cunho teórico e abrangiam um vasto campo de temas que percorria desde a literatura, a antropologia e a educação, além do terapêutico. A eleição de temas variados se deve ao fato de que nessa época (início do século XX) as possibilidades de aplicação terapêutica da psicanálise eram extremamente restritas (ABRÃO, 2001).

¹² Contudo, discutir essa proposta de Kupfer não é nosso objetivo. Limitamos a convidar o leitor interessado a conferir-la em KUPFER, M.C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

Mokrejs (1993) pontua que alguns estudos sobre as idéias freudianas expuseram temas relacionados à análise do homem e da sociedade com ênfase nas prescrições para o viver ‘bem’, a ‘felicidade’ e a eugenia e a educação sexual nos moldes da psicanálise. Segundo a autora, em face da difusão das idéias psicanalíticas, inúmeros textos se referiam à interface da psicanálise com a educação. Vários autores tais como Deodato de Moraes, Artur Ramos, Julio Pires Porto Carrero e Durval Marcondes, sublinhavam a importância da psicanálise nos diferentes aspectos que caracterizavam as relações pessoais no ambiente escolar.

A década de 1920 marca o interesse pela criança entre aqueles que se dedicavam a psicanálise no Brasil e, conseqüentemente, o interesse pela educação. De início, a psicanálise de criança no Brasil estava focada na educação, ou melhor, na influência da psicanálise na educação da criança, apontando falhas e apresentando sugestões para uma gestão educacional em consonância com as peculiaridades do desenvolvimento infantil levando em conta a existência da sexualidade infantil e a prevalência das experiências infantis na vida mental do adulto (ABRÃO, 2001). As discussões em torno da educação da criança, promovidas por teóricos brasileiros, munidos do referencial psicanalítico, eram convergentes e seguiam os mesmos passos das discussões que aconteciam na Europa do início do século XX, proposta por Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Sandor Ferenczi e outros psicanalistas pesquisadores:

Merece destaque a observação de Franco da Rocha (1920) sobre aquilo que considera, na psicanálise, como um ponto de vista pedagógico de grande alcance. Refere-se aí determinismo psíquico do indivíduo associado ao “desenvolvimento regular e harmônico dos componentes do instinto sexual infantil”. Nesse sentido, pressente, na psicanálise, a solução para as questões propostas pela “ciência eugênica” no que diz respeito ao “casamento precoce, educação sexual na infância, a revelação prudente e jeitosa dos mistérios sexuais aos meninos, a conduta diante das impertinentes perguntas e curiosidades infantis, etc” (MOKREJS, 1993, p. 40).

Deodato de Moraes, por exemplo, pontuava o valor do inconsciente como dimensão do psiquismo dominante sobre a consciência e, conseqüentemente sobre as ações e comportamentos do homem. Baseado na idéia do inconsciente dotado de uma natureza primitivamente sexual sugere a ação a ser seguida na educação da criança: excluindo-se a repressão, as questões sexuais deveriam ser tratadas com honestidade e lealdade, evitando-se qualquer hesitação (MOKREJS, 1993). O conhecimento das tendências e interesses da criança era importante para que o professor pudesse conduzir o processo educativo e atingir, com maior êxito, os objetivos pedagógicos e sociais. A autora cita Deodato de Moraes como um dos primeiros autores brasileiros a pensar essa relação entre psicanálise e educação, cujo foco era a criança, com a publicação do livro *A Psicanálise na Educação* (1927).

Na mesma direção, Porto Carrero aborda a questão da sexualidade infantil, em uma época de negação moralista do corpo e de uma concepção de criança como ser inocente e angelical. Segundo Patto (2002), no artigo *Educação Sexual* (1925), Porto Carrero se voltou aos professores primários na perspectiva de levar até eles os conhecimentos freudianos relevantes à tarefa de educar a sexualidade: insistia na importância de que os professores tomassem ciência de que a sexualidade infantil existia, pois somente assim poderiam educá-la em direção a finalidade última dos impulsos sexuais, ou seja, a reprodução, a procriação. Tece críticas a educação sexual que se processava nas famílias, baseada em advertências, censuras e pancadas ou em estímulo exagerado das zonas erógenas (oral, anal e genital) uma vez que poderiam levar, mais tarde, às perversões sádicas (PATTO, 2002). Segundo essa autora, Porto Carrero pontuava que o crime, a prostituição e outros ‘desajustes’ sociais poderiam ser evitados por uma educação sexual correta, que se baseava em “dizer a verdade com informações anatômicas e fisiológicas, dosadas em função da idade, sem mistérios, mas com parcimônia, para que a falta de informação não estimule a curiosidade, não dê asas ao devaneio e à fantasia” (PATTO, 2002, p. 151).

Ao final da década de 20 (séc. XX), no Brasil, o tema da educação infantil insere-se temática da ‘higiene mental’. Tal discussão referente a articulação da psicanálise com a educação tomava forma na idéia de que a psicanálise pudesse ser profilática em relação a educação da criança. Segundo Patto (2002, p. 147), o cenário brasileiro do início do século XX apontava uma preocupação da sociedade, ou melhor, da elite, com um possível caos urbano gerado pelo aumento da população urbana em decorrência da abolição da escravidão e de uma política imigrantista, todos considerados como ‘degenerados’¹³. Conseqüentemente, a preocupação de médicos higienistas, psiquiatras, psicólogos e educadores passou a ser com os “ritmos sociais não-domesticados” que falavam em higiene física, moral e intelectual sob o conceito mais amplo de eugenia ou aprimoramento da raça brasileira. Visava-se com isso, a prevenção do crime e a loucura (como era entendida toda a variedade de comportamentos de resistência ou rebeldia):

A idéia de prevenção, de profilaxia e de psicoprofilaxia é forte nesse momento da história do Brasil e das práticas científicas no Brasil. E falar em prevenção é falar em infância, que naquele período foi definida – como há mais tempo se fizera na Europa – como a idade de ouro da higiene mental. [...] Esse foi o chão social e cultural da recepção brasileira da Psicanálise, cujas datas inaugurais no Brasil estão principalmente nas décadas de 10 e 20 do século XX (PATTO, 2002, p. 148).

¹³ Degenerar: corromper-se, depravar-se, estragar-se. Degenerado: adjetivo (FERREIRA, 2004).

Em 1923, fundou-se no Rio de Janeiro, a Liga Brasileira de Higiene Mental, cujo objetivo era justamente realizar socialmente um programa de higiene mental, visando melhorar o nível de saúde mental coletiva, em que eram discutidos temas pertinentes à educação, saúde física e mental, serviços sociais, legislação e trabalho. Nesse contexto, Julio Pires Porto Carreiro, médico, pontuava que o papel da educação deveria ficar reservado ao Estado com o objetivo de formar o caráter e prevenir distúrbios do psiquismo, visto que estes interferirão, negativamente, na formação de uma mentalidade sadia para servir a nação (MOKREJS, 1993).

Nessa direção, os anos trinta e quarenta assistem a assimilação da Psicanálise em uma corrida pela higiene mental infantil nas escolas na perspectiva de prevenir possíveis distúrbios mentais. A segunda metade da década de 30 (séc. XX) é o cenário de surgimento das clínicas de orientação infantil como parte integrante de programas de higiene mental escolar, criados pelo poder público, cujo objetivo era “prestar assistência àqueles alunos que manifestavam dificuldades escolares e prevenir o aparecimento de possíveis desvios de caráter na vida adulta” (ABRÃO, 2001, p. 113). As clínicas de orientação infantil, dirigidas por Arthur Ramos e Durval Marcondes no Rio de Janeiro e em São Paulo respectivamente, encontram espaço para implantação em meio a introdução no Brasil dos preceitos da Escola Nova.

A constituição das clínicas de orientação infantil representa o início de uma nova etapa da história da psicanálise de crianças no Brasil que se configura pela transição dos preceitos psicanalíticos do campo da retórica para o da prática, ou seja, amplia-se o papel da psicanálise até então restrito a difusão de informações sobre a educação infantil para o campo da aplicação dos conhecimentos psicanalíticos na assistência ao escolar deficitário.

Arthur Ramos, sobre as balizas da Escola Nova que lhe chegam por intermédio de Anísio Teixeira, justifica a presença da psicanálise na pedagogia pontuando que:

A sua intromissão na pedagogia é perfeitamente válida tanto nos fins como nos meios da educação. Se esta visa uma ordenação das relações humanas, a psicanálise contribui a desvendar as imperfeições originárias destacando e mostrando, de outro lado, as tendências à ordenação que existem em estado inconsciente no homem. Fornece, ainda, um método de estudo que favorece a resolução de certas situações pedagógicas ‘difíceis’ e insolúveis sem o seu auxílio (RAMOS *apud* MOKREJS, 1993, p. 196).

Segundo Mokrejs (1993), Arthur Ramos estava convicto do valor da psicanálise para a pedagogia de modo que sugere alguns métodos de análise infantil que nomeia de “pedanálise” (termo cunhado por Oskar Pfister). Considerava que os conflitos de pouca importância (os quais não define) poderiam ser reavidos pelos próprios professores de formação psicanalítica

enquanto os casos mais graves deveriam ser encaminhados para o médico para diagnóstico. Caso houvesse risco ao desenvolvimento da criança, a psicanálise profunda se justificaria. Tais técnicas da psicanálise profunda recorriam aos sonhos, fantasias diurnas e estudo de jogos e brinquedos. Mesmo as crianças ‘normais’ mereceriam atenção e cuidados a título de medida profilática, cuja vantagem estava em se detectar possíveis problemas mais profundos que uma observação mais lenta poderia evidenciar.

Considerava também, como medida profilática, a possibilidade de uma educação de base psicanalítica no sentido de evitar omissões ou excessos de repressão. Sugeria um alerta para a repressão do onanismo infantil e muita atenção para a fase da investigação infantil sobre a sexualidade, uma vez que as fantasias da criança nessa fase teriam ressonâncias futuras (MOKREJS, 1993).

Arthur Ramos acreditava que a higiene mental constituía uma necessidade vital para uma sociedade em eminente crescimento, como era o caso do Brasil naquele período. Segundo Lopes (2002), Arthur Ramos entendia que o trabalho voltado à higiene mental deveria, além de curar possíveis doenças, atuar no sentido de prevenir as doenças mentais e proteger o ‘homem normal’ (sem nenhum desajustamento ou doença mental). Nessa direção, o trabalho nas clínicas de higiene mental deveria ser interdisciplinar, ou seja, deveriam trabalhar conjuntamente, o professor, o médico-clínico, o psicopedagogo, o psiquiatra: “com as crianças bem formadas, o trabalho seria manter normal a criança normal; se surgissem casos-problemas, então a higiene mental deveria intervir procurando resolver e ajustar as dificuldades” (LOPES, 2002, p. 336).

Na esteira da higiene mental, em 1938, foi criada em São Paulo, a seção de higiene Mental Escolar, que mantinha uma clínica de orientação infantil para assistência aos escolares psiquicamente desajustados, dirigida por Durval Marcondes, médico psiquiatra da Secretaria da Educação de São Paulo (MOKREJS, 1993). De qualquer forma, Durval Marcondes esboçava suas idéias sobre a higiene mental já no final da década de vinte, quando preconizava a importância da higiene mental infantil como prática preventiva:

O atendimento era destinado a crianças desajustadas na escola e no lar e incluía, após o encaminhamento à clínica pela escola, uma visita ao lar do paciente pela visitadora psiquiátrica com o objetivo de compreender a etiologia do problema. Em seguida a criança era encaminhada à clínica para se submeter aos testes psicológicos e aos exames psiquiátricos. Entrevistavam-se todas as pessoas ligadas à criança no lar e na escola e o tratamento se fundamentava em recomendações especiais acompanhadas, de perto, em todas as etapas, pelas visitadoras psiquiátricas (MOKREJS, 1993, p. 62).

Esse novo cenário educacional que se constituía no Brasil a partir da década de 30 (séc. XX), enfatizava as peculiaridades da criança como um ser em desenvolvimento, diferenciado do adulto e com uma lógica de pensamento própria o que torna essencial compreender suas características para melhor gerir sua educação. Partindo desse princípio, a psicanálise, que era uma das referências norteadoras do trabalho das clínicas de orientação infantil, ganha espaço para se difundir, auxiliando tanto na compreensão do desenvolvimento emocional da criança quanto na resolução das dificuldades escolares que impedem a expressão de suas potencialidades individuais (ABRÃO, 2001).

O trabalho desenvolvido nas clínicas de orientação infantil tinha caráter essencialmente profilático embora pudesse assumir em alguns casos uma função terapêutica. A profilaxia, nesse contexto histórico, não se tratava apenas de:

[...] atribuir aos pais e professores a função precípua de agentes profiláticos de futuras manifestações de doença mental, por intermédio de uma educação infantil guiada por princípios psicanalíticos, embora esta função pudesse advir secundariamente [...] O foco principal para o qual foram direcionados os esforços dos profissionais que atuavam nas clínicas de orientação infantil, era o de promover a prevenção da doença mental, mediante a compreensão e a assistência às manifestações sintomáticas da criança em idade escolar (ABRÃO, 2001, p. 216).

A partir de 1950, a perspectiva de concretização de uma prática psicoterápica de orientação psicanalítica começa a se constituir paralelamente ao trabalho profilático, no interior das clínicas de orientação infantil e, pouco depois, em consultórios particulares. Aos poucos, o interesse pela higiene mental escolar de caráter profilático entra em declínio e perde espaço para a psicoterapia, distanciando-se cada vez mais do cenário educacional.

Segundo Patto (2002, p. 154), o que restou hoje da psicanálise no campo educativo, ao menos nas práticas mais costumeiras dos psicólogos junto às escolas, “é uma versão vulgar, esquemática e simplificada em fórmulas presentes em interpretações de testes de personalidade e em laudos psicológicos”, que geralmente patologizam aqueles alunos que não se enquadram ou não correspondem às expectativas da escola.

A citada autora ressalta ainda que a psicanálise pouco participa das discussões sobre as políticas educacionais e das reformas promovidas na educação brasileira, dos programas e métodos de ensino, das concepções de aprendizagem e de avaliação e na formação de professores. Essa é uma questão que abrange tanto a Universidade quanto a própria escola e os educadores que dela fazem parte. De fato, a psicanálise tem sido marginalizada desses espaços e reduzida “a dois ou três chavões, a duas ou três ‘explicações psicanalíticas’ de problemas de escolarização” (PATTO, 2002, p. 155).

O que se passa segundo Patto (2002), é uma leitura não entendedora da teoria psicanalítica e das possíveis contribuições da teoria freudiana à educação. Além disso, a dificuldade de aplicação da psicanálise na educação gera uma marginalização da primeira em relação a segunda, tratada “quase sempre como uma teoria de segunda ou terceira mão” (p. 156).

Como ressalta Patto (2002), o pouco espaço da psicanálise desde os programas de formação de professores até o estabelecimento de políticas educacionais, é conseqüência de sua retirada da escola devido à ineficácia em atingir os propósitos de educação pragmática, diz Oliveira (2005). Segundo essa autora, até meados do século XX, muitas foram as experiências da psicanálise no interior da educação escolar que não apresentaram os resultados esperados; aos poucos a psicanálise se restringe ao consultório, local em que cresce e se expande. Isso demarca a atual compreensão dos limites e possibilidades da psicanálise na delimitação e seu campo de ação e no estabelecimento dos territórios da clínica e da escola (OLIVEIRA, 2005):

A saída da psicanálise do espaço educacional, pelo entendimento de sua inadequação aos propósitos pragmáticos de educadores e médicos, significou uma mitigação de seu potencial para enriquecer o olhar do professor sobre a constituição do ser humano e as relações nos processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2005, p. 113).

Nessa direção, o distanciamento da psicanálise da escola deflagra uma separação entre vida afetiva e cognitiva. A vida emocional tornou-se assunto do tratamento do psiquismo (clínica) e a vida cognitiva, assunto da escola (OLIVEIRA, 2005). Corroborando com essa percepção de Oliveira, Kupfer (1989) argumenta que as idéias freudianas se popularizaram de modo superficial: “de modo geral, o que se transmite é que Freud é o responsável pela descrição do desenvolvimento afetivo-emocional das crianças”, descrição que se baseia no apontamento da fase oral, fase anal, fase fálica e, assim por diante. Reduz toda a produção freudiana e, psicanalítica, por assim dizer, a poucas informações sobre o desenvolvimento libidinal fragmentado e desarticulado de um contexto mais amplo que concerne ao funcionamento do psiquismo infantil. A idéia de que o pensamento é sexualizado incansavelmente pontuado por Freud, parece ser um ponto obscuro no campo educacional. Essa oposição criada entre psicanálise e educação, espantou o caráter desejante do ensino/aprendizagem (OLIVEIRA, 2005).

Nesse contexto, a psicanálise deixou de servir como recurso na prevenção de desvios, paulatinamente reduzida à clínica e, na mesma toada deixa também de ser tomada como

importante referência na abordagem do fenômeno educacional e na formação do professor (OLIVEIRA, 2005).

Essa autora aponta dentre os vários aspectos que poderiam ser levantados a respeito da difusão da psicanálise na cultura, focando a educação escolar, alguns decisivos no seu entender, por lançarem alguma luz sobre a situação atual, tanto da psicanálise quanto de sua compreensão pela educação formal no Brasil. O primeiro aspecto diz respeito à compreensão da psicanálise “como doutrina e corpo teórico passível de ser ministrado para explicações e alterações de conduta” (OLIVEIRA, 2005, p. 111). Também como recurso técnico a psicanálise passou da escola ao consultório. Um segundo aspecto é a não-consideração do aspecto nevralgico da psicanálise (a teorização de experiências sobre o psiquismo), que “significa tomar o inconsciente como sistema de regras que se apreende na experiência intersubjetiva” (OLIVEIRA, 2005, p. 111). Com objetivos explicativos, o uso da teoria descaracteriza aquilo que é marca fundamental do método freudiano, a saber, o rompimento com o saber constituído *a priori* no desenvolvimento do inconsciente e na construção de saber. O valor da interpretação difundiu-se “mais como prática explicativa do que de descobrimento”, empregada como um “saber instituído sobre o inconsciente, para classificar e nomear o que ocorre com a criança” do que propriamente como recurso eficaz na direção de “deixar surgir conhecimentos construtores de re-significação de experiências da realidade e da identidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 112).

Nessa perspectiva, essa autora conclui que a psicanálise não afetou a educação escolar o quanto poderia. Isso, contudo, não significa que a psicanálise nada possa dizer sobre a educação.

*

As idéias pontuadas e discutidas nos capítulos I e II trazem algumas considerações sobre o acolhimento do lúdico na escola contemporânea. Pode-se dizer que a escola de educação infantil (creche e pré-escola) no Brasil, ao longo de sua história, vai aos poucos assumindo um caráter eminentemente educativo em detrimento da dimensão do cuidar. Uma dimensão educativa que se pauta nos preceitos cientificistas e positivistas tal como apontado por Oliveira, Lajonquière, Bacha e outros. Nesse sentido, parece-nos que ela se distancia de uma prática educativa baseada no acolhimento das necessidades da criança, baseada no desejo e no amor (Eros), enfim, na relação amorosa com o outro para se sustentar em uma criança idealizada por fases do desenvolvimento e em uma prática educativa idealizada em métodos e

técnicas para um ensino eficiente. O lúdico, embora presente na escola de educação infantil, foi incorporado nos brinquedos educativos, pedagógicos e, destituído da espontaneidade e liberdade imaginativa é substituído pelos *brincar de* e *brincar para*, como pontua Oliveira (2006a).

No entanto, são considerações parciais. Na perspectiva de ampliar tais considerações, fomos a campo, ou seja, fomos até a escola de educação infantil coletar dados que nos permita tecer considerações mais precisas sobre a concepção e os modos de acolhimento do lúdico. Os próximos capítulos focalizam a pesquisa de campo e seus resultados.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, o objetivo é delimitar o percurso metodológico da pesquisa, cuja referência é a Teoria Psicanalítica. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender, em um primeiro momento, o método de investigação do psiquismo criado por Freud e a proposta de uma clínica extensa por Herrmann, uma vez que, são referência e inspiração para essa pesquisa.

Em *Esquema del Psicoanálisis* (1910), Freud (1968d) diz que a Psicanálise é o nome:

1º De un método para la investigación de procesos anímicos capaces accesibles de outro modo. 2º De un método terapéutico de perturbaciones neuróticas basado en tal investigación; y 3º De una série de conocimientos psicológicos así adquiridos, que van constituyendo paulatinamente una nueva disciplina científica (FREUD, 1968d, p. 111).

A ordem dos fatores na descrição freudiana da psicanálise representa a concepção de Freud sobre o que realmente deveria ser a Psicanálise. Antes de tudo, ela é um método investigativo cujos caminhos levam o investigador à apreensão das entranhas da psique. Assim nasceu a Psicanálise; das investidas de Freud em busca de compreender os mecanismos envolvidos na causa dos sintomas das chamadas doenças nervosas, particularmente a histeria. Sua incansável curiosidade investigativa o levou a descoberta do inconsciente como um sistema constituinte da vida mental. Estava posto o objeto de estudo da Psicanálise: o inconsciente e suas vicissitudes.

Freud constrói o conceito de inconsciente a partir de suas investigações, cujo ponto de partida são as histéricas. Os conhecimentos teóricos que sustentam a psicanálise são conseqüências das pesquisas nascidas na clínica, ou seja, no lidar com os pacientes e seus sintomas. No caso de Freud, menos em busca de curá-los de seus ‘males’ e mais pela curiosidade de compreender a sua origem (das doenças). Com as histéricas, Freud descobre que há um sistema que rege o psiquismo humano que está além da consciência. Os sintomas histéricos têm sua origem em situações traumáticas vividas na infância, e que, suprimidas da consciência, retornavam como sintomas (paralisias, cegueiras, dentre outros). Mediante a força da repressão (que mais tarde Freud reconhece ser antes um mecanismo interno), a consciência se esforçava para mantê-los aprisionados, por serem proibidos, os impulsos sexuais. O conflito entre as pulsões sexuais e a consciência desencadeia o aparecimento de sintomas neuróticos observados nas histéricas.

O passo seguinte era estabelecer se as hipóteses sobre a estrutura e funcionamento do aparelho psíquico construído a partir da investigação das doenças nervosas afirmadas pela Psicanálise se manifestavam também em fenômenos distintos dos histéricos, ou seja, se a

Psicanálise podia explicar a atividade psíquica não patológica ou normal. Ao investigar os sonhos e os atos falhos, Freud descobre sua relação com a dinâmica inconsciente: os sonhos e os atos falhos representam o conflito entre forças conscientes e inconscientes comparáveis àquelas observadas nos neuróticos (FREUD, 1968d, p. 105). Atos falhos tais como esquecer nomes, lapsos de língua e de escrita, dentre outros, mostram que alguns comportamentos escapam à intenção do sujeito e, portanto, não são conscientes. São ilustrações do domínio de uma força que não é consciente (OLIVEIRA, 2006c). O sonho, embora pareça estranho e sem sentido, representa a satisfação (disfarçada) de um desejo (reprimido). Disfarçado, porque o desejo não pode ser jamais expressado em forma reconhecível, devido ao seu conteúdo arcaico; sofre antes uma deformação que é obra de forças restritivas e censoras do eu. O conteúdo onírico manifesto – representado pelas fantasias do sujeito - irreconhecíveis ao seu autor, traz consigo um conteúdo latente, não consciente, disfarçado nas fantasias e que expressam a satisfação ou realização de um desejo (inconsciente). Em *Lo Inconsciente* (1915), Freud (1968h), diz que:

Lo inconsciente comprende, por un lado, actos latentes y temporalmente inconscientes, que, fuera de esto, en nada se diferencian de los conscientes, y, por outro, procesos tales como los reprimidos, que si llegaran a ser conscientes presentarían notables diferencias con los demás de este género (FREUD, 1968h, p. 1054).

A investigação Psicanalítica, ao demonstrar a existência de um sistema de regras atuante na organização dos significados aceitos convencionalmente – o Inconsciente -, desvela uma outra lógica distinta daquela do cotidiano que não se oferece à apreensão imediata: “O sentido do discurso de um sujeito não se encontra em sua intencionalidade consciente. Exige interpretação” (OLIVEIRA, 2003, p. 174). Segundo Herrmann (2000), Freud constrói um sistema de pensamento, um método, que produz, que revela, o outro lado da consciência, o estofo da consciência e o estofo das próprias relações sociais, enfim, ele mostra o que está ‘oculto’.

No “*Vocabulário da Psicanálise*”, Laplanche e Pontalis definem o inconsciente, como sendo:

[...] um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico. É constituído por conteúdos recalcados aos quais foi recusado acesso ao sistema pré-consciente – consciente pela ação do recalque. Podemos resumir do seguinte modo as características essenciais do inconsciente como sistema: a) os seus conteúdos são representantes de pulsões; b) estes conteúdos são

regidos pelos mecanismos específicos do processo primário, principalmente, condensação e deslocamento; c) fortemente investidos pela energia pulsional, procuram retornar à consciência e à ação (retorno do recalcado); mas só podem ter acesso ao sistema Pcs- Cs ¹⁴ nas formações de compromisso, depois de terem sido submetidos às deformações da censura, d) são, mais especialmente, desejos de infância que conhecem uma fixação no inconsciente (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001, p. 235).

Embora a Psicanálise tenha se difundido como ‘método terapêutico’ reduzido ao tratamento de neuroses, portanto, ao consultório e, como uma Teoria sobre a conduta humana e, menos como método de investigação do psiquismo humano como desejava Freud¹⁵, ela é e sempre foi em essência, uma “ciência da interpretação”, o que faz dela hoje, na sociedade ocidental, “um instrumento de pesquisa sobre a vida mental – sobre o psiquismo - sobre os fenômenos humanos e seus sentidos” (OLIVEIRA, 2006c, 227).

O alcance da Psicanálise como método investigativo é amplo e não se restringe ao consultório, como demonstra o próprio Freud que a expande para além da relação terapêutica. Em “O futuro de uma ilusão”, “Mal-estar na civilização”, “Escritores criativos e devaneios”, por exemplo, Freud utiliza-a como método de investigação da psique que não se restringe a um tratamento. Trata-se de romper com o que Herrmann (2000, p. 64) chama de “psicanálise horizontal”, estritamente de consultório e, ascender a uma “psicanálise vertical” com pessoas sentadas, em pé, correndo ou em grupo. Na esteira dessas idéias, Herrmann cunha o termo “clínica extensa” para definir a possibilidade de aplicação do método psicanalítico a situações exteriores ao consultório, como é o caso da escola. Segundo Oliveira (2005), a clínica extensa propõe uma clínica criativa e não restritiva, recuperando o interesse freudiano pelo mundo.

Na discussão em torno da clínica extensa, Herrmann introduz a idéia de “inconsciente relativo” (HERRMANN, 2005, p. 36). A idéia de inconsciente relativo indica que cada relação humana supõe um campo organizador e desconhecido que lhe dá sentido, ou seja, para cada relação há um inconsciente relativo (ou campo) suportando-a - seja ela inter ou intra-subjetiva - em qualquer produção humana (HERRMANN, 2005).

Considerando as proposições de Herrmann de que cada relação humana comporta múltiplos níveis de determinação e coloca em evidência estruturas de diferentes profundidades (são inconscientes relativos), a investigação psicanalítica de diferentes temas

¹⁴ Pcs – Cs: Pré-consciente e consciente.

¹⁵ Freud (1968d) pontua que a psicanálise não pode ser tomada como um sistema que parta de alguns conceitos fundamentais precisamente definidos a partir dos quais tenta apreender o universo e, uma vez completo, não oferece espaço para novas descobertas e melhor compreensão. Ao contrário, a Psicanálise “se adhiere más bien a los hechos de su campo de acción, intenta resolver los problemas más inmediatos de la observación, tantea sin dejar el apoyo de la experiencia, se considera siempre inacabada y esta siempre dispuesta a rectificar o sustituir sus teorías” (FREUD, 1968d, p. 121).

não precisa ficar restrita ao consultório. Nesses termos, a educação pode se constituir em um campo de investigação da psicanálise, considerada a partir da idéia de inconsciente relativo (HERRMANN, 1991), segundo a qual a intersubjetividade compõe-se de uma variedade de relações: “a educação resulta do cruzamento de inconscientes relativos” (OLIVEIRA, 2005, p. 117). Desse modo, pontua essa autora:

[...] observo o valor da psicanálise como pesquisa fora do âmbito terapêutico propriamente dito, na ampliação do campo de visão do educador sobre o caráter intersubjetivo da educação. Aqui o destaque é para a função desveladora da psicanálise sobre o psiquismo, de modo a não coincidir com o trabalho terapêutico (OLIVEIRA, 2005, p. 117).

Inspirada no modo de pensar criado por Freud que se concretiza no método de investigação do psiquismo e, inspirada na proposta de extensão da clínica trazida por Herrmann, essa pesquisa busca conhecer como o lúdico é acolhido pela escola, mais propriamente como se dá o acolhimento do lúdico na prática pedagógica de professoras que atuam em escolas de educação infantil. Não é intenção desse estudo, caracterizar-se como uma pesquisa psicanalítica, mas tão somente valer-se de uma aproximação do método de investigação criado por Freud e que reconhece a presença ordenadora do inconsciente nas ações humanas.

Partindo desse princípio, essa pesquisa toma 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”.

Nessa pesquisa, o caminho percorrido foi o de recolher *flashs* de sentidos, recortados dos relatos das professoras e que permitam demonstrar como o lúdico é concebido na dinâmica intersubjetiva dessas professoras; por consequência, o sentido assumido pelo lúdico na escola. Não se trata de interpretar, mas de compreender como o que lúdico concebido pelas professoras, inspirado na “psicanálise enquanto modo de investigar significados de ações humanas e das produções de saber individuais e coletivas” (OLIVEIRA, 2006b).

Procedimentos

O primeiro passo foi definir as professoras que participariam da pesquisa. O primeiro critério delimitador dos participantes da pesquisa foi a opção por um nível da educação

básica, ou seja, os participantes tinham que ser atuantes na área de Educação Infantil. Por Educação Infantil definem-se os espaços de educação da criança pequena (de zero a seis anos) caracterizado pela creche e pela pré-escola. A escolha pela delimitação dos participantes na área de Educação Infantil, justifica-se pelo fato de que nesse nível da Educação Básica, a presença do brincar é mais evidente no que nos níveis posteriores. Ainda se permite que a criança brinque. Mais do que isso, o brincar é concebido como atividade fundamental ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, como ressaltam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), documento produzido pelo Ministério da Educação. Conseqüentemente, na prática pedagógica o que se observa é a exigência da presença do brincar, ao menos nesse nível de ensino.

O segundo critério era que as professoras participantes da pesquisa atuassem no ensino público, em escolas de educação infantil da rede pública; nesse caso de escolas de educação infantil municipais, chamadas de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Um terceiro critério diz respeito a localização das escolas de educação infantil. As professoras participantes são residentes de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, localizada a aproximadamente trinta quilômetros da cidade de Ribeirão Preto.

Com base nesses critérios iniciais, o passo seguinte foi buscar a indicação de professoras que pudessem participar da pesquisa. A primeira tentativa foi angariar sugestões entre os professores do curso de graduação em pedagogia da Instituição de Ensino Superior em que trabalha o pesquisador. Explicado do que se tratava a pesquisa, em linhas gerais, e do perfil do participante buscado, para duas professoras do referido curso de graduação, o pesquisador foi convidado a conversar diretamente com as turmas do curso de pedagogia. Essa conversa, muito rápida e objetiva, constitui-se de uma apresentação do pesquisador e do motivo que o levava até ali, ou seja, convidar aquelas alunas que atuam na Educação Infantil como professoras e estivessem dispostas a colaborar com a pesquisa de doutorado do referido pesquisador.

Após a conversa com as turmas, do primeiro ao último ano, seis professoras atuantes na Educação Infantil colocaram-se à disposição. Em um segundo momento, o pesquisador reuniu essas professoras, explicando de modo geral que se trataria de entrevistas em que se abordaria o lúdico inserido na escola. Com isso, o pesquisador estabeleceu um caminho a ser percorrido nas entrevistas, constituindo um campo a partir do qual se dariam as relações intra e intersubjetivas das professoras, assim como do próprio pesquisador. Das seis professoras, apenas duas seguiram com as entrevistas até o fim. Das outras quatro, uma desistiu logo de

início e três compareceram apenas à primeira entrevista, alegando motivos diversos para não comparecer para a segunda conversa.

Em busca de novas professoras que pudessem participar da pesquisa, o pesquisador entrou em contato com a Secretaria de Educação do município, solicitando a indicação de cinco professoras da Educação Infantil. A Secretaria da Educação prontamente atendeu a solicitação indicando as professoras e intermediando o primeiro contato, ou seja, marcando junto a essas professoras dia, horário e local para o primeiro contato com o pesquisador. Dessa vez, a conversa inicial com as professoras, em que foi explicado do que se tratava a pesquisa, foi realizada individualmente. A partir desse primeiro contato, o pesquisador, em conjunto com a professora estabeleceram dia, horário e local de comum acordo. Na primeira entrevista, todas as professoras compareceram, contudo, somente uma seguiu adiante, participando de todas as entrevistas agendadas. As demais desistiram após a primeira conversa, alegando indisponibilidade em função de compromissos profissionais e pessoais.

Em novo contato com a Secretária da Educação foi solicitada, e prontamente atendida, a indicação de outras professoras. O primeiro contato com as professoras foi realizado diretamente pelo pesquisador na escola em que elas trabalham. Nesse primeiro contato, foram estabelecidos os dias, horários e o local da entrevista com cada uma das profissionais. Dessa vez, foram indicadas três professoras, sendo que todas compareceram às três entrevistas marcadas com cada uma delas.

Portanto, as professoras que participaram efetivamente da pesquisa somam um total de seis. São elas: Ana (20 anos) e Beatriz (20 anos), ambas alunas do curso de graduação em Pedagogia (último ano de curso em 2006 quando da realização das entrevistas); Carla (23 anos), Daniela (32 anos) e Fabiana (29 anos), todas graduadas em Pedagogia e, Elaine (29 anos) formada pelo Magistério. Os nomes atribuídos às professoras participantes são fictícios, considerando a necessidade de preservar a identidade de cada uma, como combinado de antemão.

Antes de iniciar as entrevistas propriamente ditas, foi explicado a cada professora a necessidade de realizarmos várias entrevistas com a duração de tempo entre 30 e 40 minutos cada uma. Foi ressaltado também, em acordo com as elas, da necessidade das entrevistas serem gravadas. Concordeando com essas regras, as professoras colocaram-se à disposição para a realização das entrevistas. O pesquisador assumiu o compromisso de usar dos relatos apenas para fins da pesquisa, assim como em preservar a identidade de cada uma como já exposto.

Como é possível notar, o instrumento usado para a coleta de dados foi a entrevista. Trata-se de uma entrevista aberta, que permite ao entrevistador uma ampla liberdade e flexibilidade tanto para a realização de perguntas como para as intervenções, o que possibilita uma investigação mais ampla e profunda sobre o entrevistado (BLEGER, 1977). Segundo Bleger (1977), a sustentação da entrevista é o fato de que cada ser humano tem organizada uma história de sua vida e um esquema de seu presente e, dessa história e dessa vida, o pesquisador tem que deduzir o que não sabe. O comportamento verbal informa sobre sua história e seu presente em graus muito variáveis de coincidências ou contradições com o que se expressa no nível da consciência.

Partindo desse princípio, 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’¹⁶” (OLIVEIRA, 2006c, p. 238). Portanto, as entrevistas foram norteadas por temas gerais relacionados ao brincar e que constituíram um roteiro, a partir do qual as professoras elaboraram seu discurso e contaram sua história, ou seja, as entrevistas permitiram às professoras a organização de seu discurso. Partiu-se do princípio da livre associação de idéias, ou seja, da idéia de que as professoras, partindo dos temas gerais, pudessem organizar seu discurso seguindo as idéias que espontaneamente lhes ocorressem à consciência. Freud (1968d) pontua que a chamada associação ‘livre’ se mostra de fato não ser livre, considerando que, uma vez suprimidos todos os propósitos intelectuais conscientes, as idéias que emergissem pareceriam ser determinadas pelo material inconsciente.

A partir dos dados coletados nas entrevistas, construiu-se “alguns flashes” (OLIVEIRA, 1984, p. 58) do cotidiano das professoras junto à educação da criança pequena na escola, pontuando as concepções atribuídas ao lúdico.

Os temas norteadores dos relatos das professoras foram:

1. formação e atuação profissional;
2. infância;
3. brincar (lúdico);
4. brincar (lúdico) e/na escola.
- 5.

¹⁶ Termo cunhado por Hermann (1991).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

PROFESSORA 1

Ana (nome fictício) é uma jovem professora de 20 anos. Trabalha em uma escola de Educação Infantil municipal com crianças de 3 e 5 anos. Ela não fez magistério; assim que terminou o Ensino Médio ingressou no Ensino Superior. Na ocasião da realização das entrevistas (segundo semestre de 2006), cursava o último ano da graduação em Pedagogia (licenciatura) numa IES (Instituição de Ensino Superior) particular. Atualmente é graduada em Licenciatura em Pedagogia.

Desde o início, quando lhe foi feito o convite para participar das entrevistas, mostrou-se bastante disposta, ou melhor, disponível a falar sobre o tema proposto. Foi sempre pontual em relação aos dias e horários marcados para as entrevistas. É muito comunicativa e se define como uma “palhaça”, uma pessoa brincalhona, isto é, que tem o brincar como um ‘elemento’ sempre presente em seu cotidiano. Diz ser muito ansiosa, o que deixa transparecer em sua conversa acelerada (fala muito rápido). Embora fale muito, mantém o discurso em um nível sempre superficial, fazendo muitos rodeios para responder as perguntas feitas pelo pesquisador.

Ana quando questionada sobre o que associa a palavra ou expressão ‘brincar’ logo no início da primeira entrevista diz:

Bom... brincar, é o ato, acho, que mais importante na vida da criança, né? Para mim, assim, é o que eu dou mais ênfase na minha turma, porque quando eles tão brincando eles não tão só brincando, o brincar deles ensina muita coisa para eles. Então assim, é lógico que algumas brincadeiras a gente procura direcionar, mais outras deixa o brincar livremente, que eu acho muito importante porque eu vejo o desenvolvimento deles na brincadeira. É, assim, muita coisa que eles sabem, um ensina para o outro na brincadeira. O que eles não sabem eles tentam procurar na brincadeira. Eu acho que assim, brincar é muito importante pra eles, e eu procuro deixar eles bem à vontade nesse sentido, eu encaminho pouco, encaminho pouco, porque eu acho que eles têm que se sentirem livres.

A resposta de Ana segue na direção de defender a idéia de que ela reconhece a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, afirmando com ênfase a presença do lúdico na sua rotina escolar com as crianças. Ressalta momentos de brincar livre e brincar dirigido, o fato de que as crianças aprendem, ensinam “muita coisa” quando estão brincando. Sua preocupação ao responder a pergunta foi mais no sentido de afirmar que reconhece o valor do brincar para o desenvolvimento da criança, tanto que é parte de sua prática pedagógica e, menos no sentido de tentar definir o que compreende por ‘brincar’.

Essa mesma questão foi retomada tanto na segunda entrevista, quanto na terceira. Na segunda entrevista, Ana diz que brincar é:

Se divertir.... brincar para mim é... chegar num ambiente super sério e dar risada, eu tenho um, eu tenho um problema que é assim... se eu vou a um enterro ao invés de eu chorar eu começo a rir, e eu tenho crises assim crises que quem vê fala ela está chorando e ela vai parar de respirar, mais... fiquei preocupada no começo né? Por causa disso porque às vezes eu tinha esporadicamente mais depois começou a ter com mais e eu fui ao médico e ele disse que é uma esquivia que o cérebro tem, é... para alguns sentimentos né? - e principalmente quando me dá isso eu me divirto muito não só de me ver mais de ver o comportamento das pessoas com isso.

Primeira vez que aconteceu isso aqui na faculdade foi o ano passado à gente estava na cantina eu e algumas amigas de repente uma menina falou uma coisa nada engraçada, falou alpargata, eu comecei a rir que eu não parava e assim se você visse se um dia você tiver a oportunidade depois você me conta eu começo a rir, começo rir, começo a rir, começo a rir, de repente eu começo a chorar, mais eu não estou chorando eu estou rindo e a lagrima escorre e eu fico sem respiração e o peito começa a doer e todo mundo fica desesperado sabe, iii... foi um furdunço enorme porque ali ai a gente estava na cantina todo mundo começou a olha e para mim isso é uma brincadeira assim, tem gente que fica preocupado mais eu já aviso até eu consegui tomar respiração de novo para poder fala para elas que era normal isso tudo acontecer, foi muito divertido.

Nota-se que Ana é direta na afirmação, ou seja, brincar é diversão. Em outro momento da terceira entrevista, ela volta a afirmar de forma direta, “é divertimento”. Diversão, divertimento, distração, recreação, ou seja, envolver-se em uma atividade pelo prazer que ela pode gerar, sem obrigações e conflitos. O episódio relatado por Ana como exemplo da relação entre brincar e diversão, traz consigo uma conotação de prazer, de satisfação, que pode ser alcançado quando se está brincando. Ao final ela diz: “foi muito divertido”, ou seja, foi muito gostoso, foi prazeroso. Há uma tendência de que o indivíduo sempre busque alcançar o prazer, afastando aquelas situações que possam lhe causar desprazer; trata-se da ação do princípio do prazer, predominante nos sonhos, nos chistes e na brincadeira, por exemplo. O prazer obtido na brincadeira, de certo modo, é seguro uma vez que as fantasias colocadas em cena são passíveis de aceitação do ponto de vista social, é apenas faz-de-conta. O divertimento proporcionado pela brincadeira na percepção de Ana refere-se a possibilidade de alcance de prazer, diante da realidade frustrante, angustiante. Em outro trecho de seu relato (presente na terceira entrevista) Ana diz:

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 [...] então, para mim brincar é isso brincar é muito mais do que sentar com a criança e brincar de Lego, de boneca, quando você está brincando com a criança você está...tocando, você está olhando olho no olho, você está ensinando, você está aprendendo, você está vivenciando, você está compartilhando aquele momento importante que é para criança brincar, ela está compartilhando com você, ela está te dando espaço para você entender, é tipo assim, -Tia, vamos brincar? Tia vem fazer parte da minha vida tia, vem fazer parte do meu dia-a-dia, vem saber o que eu estou sentindo, vem saber o que eu estou fazendo vem ver como que eu estou crescendo acho que brincar é isso.

Nesse trecho de seu relato, Ana demonstra um brincar que torna possível a expressão de sentimentos e emoções, ou seja, alegria, tristeza, medo, ansiedade, angústia e que, ao mesmo tempo caracteriza-se como um momento de divertimento. É contraditório se tomarmos como referência que a idéia de diversão postula situações gostosas, prazerosas, ausentes de conflitos. Por outro lado, pode-se dizer que não há contradição, uma vez que o espaço imaginário constituído pelo brincar permite que essas situações angustiantes e conflitantes, sejam vivenciadas, garantindo-lhes a sensação gostosa e prazerosa sugerida por Ana. Essa reforça a idéia de que o brincar trabalha a favor do princípio do prazer, mesmo diante de situações desprazerosas ou que possam levar ao desprazer. No brincar, a expressão do desejo (inconsciente) é disfarçada nas fantasias concretizadas no ‘como se’, no faz-de-conta, preservando a integridade do eu. Uma situação desagradável, assustadora, angustiante para a criança, vivida na realidade – como, por exemplo, uma visita ao médico - certamente será tema de suas brincadeiras de modo que se obtenha disso prazer.

Uma outra questão importante pontuada no relato de Ana refere-se à dimensão educativa e/ou formativa do brincar. Para ela, as experiências vivenciadas nas brincadeiras são, por essência, educativas/formativas para as crianças, uma vez que permitem a elas conhecer-se e conhecer o outro e o mundo mais amplo que a cerca, tomando como motor desse processo as fantasias colocadas em cena no brincar. Fantasias essas que representam o movimento das pulsões (eróticas e agressivas). Pode-se dizer que, trata-se de uma concepção ampla de educação, próxima daquilo que postula a psicanálise. Ana afirma que brincar é muito mais do que sentar com a criança e brincar [ou dizer que está brincando], exige disponibilidade para compartilhar o brincar com a criança, ou seja, realmente brincar com a criança. De certo modo, o que Ana propõe se aproxima da idéia de que o brincar é um *playground* intermediário constituído entre adulto e criança, professor e aluno, e que permite uma experiência compartilhada da realidade interna e externa de ambos que favoreça a adaptação da criança/aluno ao real – isto é, para que seja capaz de tolerar as frustrações próprias da complexidade humana.

Ao falar de sua infância, Ana lamenta ter tido que parar de brincar por conta da inevitável entrada no mundo adulto. Diz ela: “quando eu vi assim que eu num, entre aspas, que eu não podia mais brincar porque eu já era mocinha ou porque... éééé... a gente já cresceu e não podia brincar de algumas coisas...eu fiquei muito frustrada”. Nada é tão difícil ao homem quanto ter que abdicar de um prazer que já experimentou; um prazer sentido em suas brincadeiras de infância. Nessa direção, Ana diz alertar seus alunos: “então falo: aproveita bastante, brinca bastante porque o tempo vai passar”. Por fim, conclui: “e que eu acho que crianças que brincam, não é brincar no computador, não é esse tipo de coisa assim mais fechada em casa... que brinca, que põe o pé na terra, acho que as crianças mais soltas, é que se desenvolvem melhor com os outros, que falam melhor com os outros”. Mais uma vez Ana faz menção ao prazer possível na brincadeira, dessa vez em tom de saudosismo, ressaltando por fim o valor do brincar para a educação da criança. Embora ainda que de maneira tímida, sugere no brincar a presença de uma certa liberdade de imaginar, de dar asas às suas fantasias quando propõe que brincar não é ficar sentado no computador, mas estar livre (pôr o pé na terra) para correr, para inventar, para se relacionar com outras crianças e assim por diante.

Ana afirma que brincou muito em sua infância. Ela se diz arteira, terrível, “um moleque”:

Eu fui um moleque... literalmente, todo dia chegava faltando um pedaço do corpo, ou era o dedo do pé, ou era o joelho, ou era um pedaço do cotovelo [...] então eu acho que eu aproveitei bastante, assim eu não me recordo disso, mais eu, dos machucados, assim eu lembro que eu adorava andar de bicicleta na praça, mais eu sempre esquecia de usar o breque sabe, então às vezes eu queria parar com o pé e aí caía, chorava [...] então eu acho que eu brinquei ‘pra caramba’, nossa eu fui terrível, muito terrível!

[...] sabe nossa eu... eu sei que eu fui terrível, eu vejo assim minha mãe contar até hoje ela fala sabe, você não mudou muita coisa não, você destrói menos porque agora tem consciência do tanto que vale, mais por esse fato assim eu jogava bola com os meninos eu lembro que sempre achei muito errado esse negocio de menina brincar de boneca e menino jogar futebol. Então a gente fazia campeonatos juntos, eu subia em abacateiro, eu subia em mangueira, chupava manga, tanto que é a fruta que eu mais gosto, uma vez tentei subir num coqueiro aí enfiei minha mão num monte de estrepe para tentar pegar os coquinhos, nossa eu fui muito molecona, brinquei ‘pra caramba’.

As brincadeiras de infância relatadas por Ana sugerem momentos de diversão, espontaneidade e liberdade, marcada por travessuras como: subir em árvores, andar de bicicleta sem freio, jogar bola com os meninos, chegar em casa “faltando um pedaço do corpo”. De certo modo, suas brincadeiras beiravam o proibido como, por exemplo, ela, menina, jogar bola com os meninos ou, mesmo a aventura de subir no coqueiro. Ir além do

permitido, além de suas possibilidades, é uma maneira de buscar domínio de um saber fazer que supostamente o adulto possua. E isso é fonte de prazer quando, por exemplo, gaba-se do dedo do pé, do joelho ou do cotovelo machucados, da mão cheia de estrepe por subir no coqueiro. É um brincar livre de responsabilidades. Seu único compromisso é com o prazer mesmo que a realidade gere situações desagradáveis (machucar-se, por exemplo).

Quando questionada sobre a que associava a palavra e/ou expressão infância, Ana diz: “alegria”. Estar alegre significa estar feliz, contente, sentir prazer de viver, prazer, satisfação. Em outras palavras, para Ana, a infância é concebida como um período feliz, em que se vivia com prazer. Tanto que ela diz que sentiu muito ter que abdicar da infância para assumir as responsabilidades da vida adulta, como observado a pouco (“quando eu vi [...] que eu não podia mais brincar porque eu já era mocinha [...] eu fiquei muito frustrada”). O caráter divertido do brincar e a alegria concebida na infância estão relacionados, segundo Ana, “porque quando você se diverte você ta alegre. Não conheço ninguém que se divirta e esteja triste, ou esteja chateada, ou brava, não tem como”. E completa: “se a gente não brinca, se a gente for séria o tempo todo que graça tem? O próprio nome graça, já lembra alegria, felicidade, brincadeira, tudo isso de bom, então acho que é por isso que eu sou assim, bem pra frente, bem otimista, que a gente só traz coisas boas pra gente e pra quem ta do lado da gente, né”.

De modo muito sutil, Ana percebe o valor que o brincar tem para as crianças: “eu acredito que não tem nada mais simples e mais prazeroso pra eles do que brincar”. Aquilo que a criança consegue apreender do mundo e de si própria se dá por meio do brincar, de um brincar criativo.

Quando se trata da inserção do brincar na escola, Ana diz: “eu acredito que seja assim, o mais importante de tudo, acho que é mais importante até que o conteúdo a ser dado né”. Ana se refere a presença do brincar na escola. Continuando seu relato sobre esse tema, ela pontua:

[...] essa inserção não pode ser de uma maneira violenta, assim, por exemplo, eu não posso ter quinze alunos e deixar meus alunos brincando livremente o dia inteiro. Eu acredito que essa não seja uma inserção legal da brincadeira no dia a dia da criança, é lógico ela vai brincar vai e muito só que novamente eu volto a dizer tem o ‘brincar dirigido’ e o ‘brincar livre’ que é onde a gente entra, né? Para a criança, o brincar com ela, o deixar brincar sozinha, o deixar brincar em grupo [...].

Quando aborda o brincar na escola, Ana apresenta duas formas da brincadeira aparecer em sua rotina com as crianças, estabelecendo certos limites para a presença da brincadeira

livre, aquela de sua infância e que representa sua concepção sobre o brincar, ou seja, um brincar descompromissado, espontâneo, que preserva a liberdade imaginativa e a busca pelo prazer. Acrescenta a presença de um brincar dirigido, visando objetivos pedagógicos. No brincar dirigido, Ana dirige o brincar, conduz, para um caminho que permita atender os objetivos pedagógicos.

O 'brincar livre' é, por exemplo, vamos no parquinho, vamos brincar de areia. É um 'brincar livre', eu, eu acredito que seja um 'brincar livre'. Agora quando eu dou, por exemplo, é bloquinho de montar, eu estou trabalhando coordenação motora, então é um 'brincar dirigido' eu acredito que seja um 'brincar dirigido'. Hãaa... por exemplo, também brincar de roda... eles adoram fazer isso. Para mim, eu sei que para eles é um 'brincar livre' porque é uma coisa que eles gostam, mais para mim é um 'brincar dirigido'. Por quê? Porque naquela roda a gente não vai só brincar de roda a gente vai conversar sobre comportamento, sobre como foi a nossa semana, sobre o comportamento de cada um, o que cada um faz ou deixa de fazer, o meu comportamento com eles, então eu, eu divido assim 'brincar livre' é o que eles fazem sem que eu procure mostrar alguma coisa, direciona alguma coisa, e o 'brincar dirigido' é onde eu procuro mostrar alguma coisa pra eles.

Ao transpor o brincar para a realidade escolar, Ana reorganiza o sentido/significado que ela possui dele: nem sempre será livre, isto é, nem sempre terá aquela liberdade de expressão que ela concebe ser próprio do brincar, há que se lançar mão de um brincar mais direcionado, mais controlado, adaptado às exigências da escola. São duas formas de significar o brincar, que implicam, em um sentido mais amplo, em visões diferentes sobre o que é ou deveria ser a educação de uma criança. Quando Ana argumenta que não pode deixar as crianças brincando livremente, pois isso não representa uma “inserção legal” do brincar na educação escolarizada, ela reconhece que a ludicidade, essência do brincar criativo que é o verdadeiro brincar, terá de ser suprimido para emergir em seu lugar um brincar pedagogizado:

[...] para mim o brincar é mais importante, hãaaaam... mais fácil, mais fácil, mais também mais complicado porque você tem que, tem que saber o que brincar também você não pode deixar todo dia lá jogado brincando, né? Porque é o mais fácil fazer isso né? Mais eu acho que vai da consciência de cada professor saber o seu papel ali, eu sei que o meu papel não é esse de chega lá e deixar os meus alunos brincando... se eu estou ali, eu sei que eu não estou ali à toa, então já que eu não estou ali a toa, vamos fazer alguma coisa que presta hãhã, né? Então, assim, eu acredito que brincar é a maneira mais fácil, brincar é maneira que eu consigo é lidar melhor com eles, que eu consigo ensinar o que eu quero e que eles me ensinam também... o que eu quero aprender e assim é muito importante para mim, para mim é muito importante à brincadeira [...].

Suprimir a ludicidade própria do brincar não significa aniquilá-la, tanto que Ana percebe isso ao apontar o interesse das crianças pelas brincadeiras, mesmo aquelas ditas dirigidas, quando diz ser o jeito mais fácil de lidar com as crianças, de ensinar-lhes o que

deseja: “[...] é o único jeito, único meio que eu consegui, pra atrair a atenção deles, ou com a brincadeira, ou com a historinha”. Ana procura manter no brincar ao menos o caráter prazeroso tão apreciado por ela, ou seja, a alegria, a felicidade, enfim, a sensação de estar recreando-se. Isso ameniza o embate com a criança, suaviza o trabalho pedagógico. Como diz Ana:

[...] 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 [...].

[...] na bola, na, na, na brincadeira da bola atrás mesmo que é que a gente faz é como que é escolhida a criança que vai falar, com a bola... um pega, fala, começa sempre comigo ou com as vezes com a ajudante do dia, iii... aí eu começo e falo como foi o meu final de semana o que aconteceu todo mundo tem assim hã, todo mundo pode perguntar, aí o que, que você fez de almoço, por exemplo, o que, que você comeu de almoço, todo mundo pode perguntar, está bom eu terminei de falar tudo que eu queria, eles terminaram de perguntar eu vou dou a volta brincando coloco a bola atrás, que, que acontece ele tenta correr atrás de mim normalmente como na brincadeira senta. Ele pega e fala como foi o final de semana dele, como foi a semana dele, e assim na sexta-feira também, o que ele acha que teve de errado, mais tudo isso brincando para que, porque se eu fizer um círculo e falar pra eles oh que, que vocês fizeram ontem, daí três minutos eu tenho certeza que vai ter um querendo subir no ventilador, aquelas coisas sabe, ou já estar brincando com outra coisa, então eles vão perde a atenção [...]

De qualquer forma, a transposição do brincar (lúdico) para a prática pedagógica exige adaptações na percepção de Ana uma vez que a escola objetiva a transmissão de um conjunto de conteúdos que julga necessário à formação da criança (matemáticos, leitura, escrita etc). O atendimento desses objetivos pode ser inviabilizado se o brincar for tomado em sua característica original – lúdica – como demonstrado em sua preocupação em ressaltar que não é possível deixar a criança brincar livre, é preciso dirigi-la, torná-la mais objetiva e menos fantasiosa. O fantasiar é cercado, vigiado, restringido, uma vez que as ações das crianças são direcionadas para determinados objetivos pedagógicos. O brincar se reduz a uma técnica cujas ações e reações são pré-determinadas e controladas pela professora, menos como arte.

Quando se trata de abordar o brincar no cenário escolar, mais propriamente em sua prática pedagógica, Ana atribui-lhe um sentido/significado pejorativo, de desvalorização de suas potencialidades. O brincar tomado como atividade descompromissada, sem responsabilidades, centrado no processo e não no resultado, quando inserido na educação escolarizada é significado de modo pejorativo. Assim, diz Ana:

[...] então para mim o brincar é mais importante, hãaaaam... mais fácil, mais fácil, mais também mais complicado porque você tem que, você tem que saber o que brincar também você não pode deixar todo dia lá jogado brincando, né? Porque e é o mais fácil fazer isso né? Mais eu acho que vai da consciência de cada professor saber o seu papel ali, eu sei que o meu papel não é esse de chega lá e deixa os meus alunos brincando... se eu estou ali, eu sei que eu não estou ali à toa, então já que eu não estou ali à toa, vamos fazer alguma coisa que presta [...].

Ana afirma que seu papel não é deixar seus alunos brincando, já que não está ali “à toa”. A escola não é um lugar de diversão, de estar à toa, para ficar brincando descompromissadamente. Em outro momento ela faz o seguinte comentário ao falar de que postura como educadora, ela escolheu seguir: “[...] eu preferi ser a professora que ensina” ao invés de ser “[...] daquela que deixa a criança brincar o dia inteiro e, não dá nada que desenvolva, que ela aprenda”. Mais uma vez o brincar é apontando como uma atividade não-séria, incompatível com a realidade da educação escolarizada. Nesses termos, pressupõe-se que o brincar livre e espontâneo ocupa um pequeno espaço na rotina escolar vivida por Ana.

Contraditoriamente a afirmação de que seu papel não é deixar seus alunos brincando, Ana afirma que seu papel na creche “é de trabalhar sempre a coordenação motora da criança”, e conclui: “então como que eu vou fazer isso dando uma aula de ginástica? Eu acho que não cabe, né? então como que é a maneira mais fácil e mais prazerosa de trabalhar coordenação motora? Brincando, né?”. Como já observado, Ana aponta que o brincar é parte de suas atividades pedagógicas, uma vez que torna mais fácil sua relação com as crianças.

O ponto crucial aqui talvez esteja nos dois formatos assumidos pelo brincar na leitura de Ana: brincar livre e brincar dirigido. O brincar livre, marcado pela espontaneidade e pela liberdade imaginativa, é aquele contestado por Ana, porque o concebe como divertimento, que embora prazeroso, é um brincar descompromissado com os objetivos pedagógicos traçados por ela, de acordo com as exigências da escola. Descompromissado, é livre para fantasiar, para criar, de modo que os caminhos percorridos pelas crianças na brincadeira podem não condizer com o que ela (Ana) programou. O brincar dirigido, embora não aniquile o fantasiar – motor do brincar – certamente lhe garante certo controle sobre as ações das crianças na brincadeira, ou seja, permite-lhe suprimir certas tentativas da criança em dar asas a sua imaginação para além do roteiro traçado para aquela brincadeira (por exemplo, trabalhar “quantidade”, noção de quantidade). É isso que Ana retrata quando afirma que ela quer ser a professora que ensina, que propõe alguma atividade que possibilite a criança se desenvolver, aprender, ao invés de deixá-la brincar livremente, “à toa”. O brincar não “desenvolve” nada, ou seja, não é formativo/educativo, apenas recreativo.

O brincar livre é diversão, prazer, alegria, elementos que Ana aproveita para facilitar – “é mais fácil” – sua relação pedagógica com as crianças. O brincar dirigido é uma técnica que lhe permite ensinar determinados conteúdos às crianças. Tanto que Ana reclama a necessidade de ampliar o repertório de jogos e brincadeiras que fomenta sua prática pedagógica:

[...] nos HTPC a gente está reclamando porque a gente queria que fosse alguém já que a gente trabalha só com lúdico, só com jogo e brincadeira, alguém que ensine brincadeiras novas, né? Porque tipo assim, a gente já está cansada de amarelinha, bola trás, morto ou vivo, sabe a gente quer brincadeira nova, inovadora sabe coisa diferente porque ali que nem... [na cidade onde trabalha]... é um ovo todo mundo sabe as mesmas brincadeiras a única coisa que muda é o nome [...].

A solicitação é por uma capacitação técnica, instrumental que amplie suas possibilidades de uso de jogos e brincadeiras na prática pedagógica, isto é, que possam “suprir” suas necessidades. Trata-se de quantidade, menos talvez da qualidade do brincar. Reclama das condições do parquinho, dizendo que “está em péssimas condições, os dois escorregadores estão quebrados, todas as gangorras estão quebradas, os balanços estão todos quebrados que tem ali só, de inteira, é só a roda aquela roda só isso e a areia”. Jogos, brincadeiras, brinquedos (como é o caso do parquinho) são instrumentos, técnicas, métodos de ensino que compõem parte de seu arsenal na tarefa de ensinar.

PROFESSORA 2

Beatriz (nome fictício) é uma jovem professora de 20 anos. Cursava o último ano da graduação em Licenciatura em Pedagogia em uma IES particular quando da realização das entrevistas. Atualmente, com o curso concluído, é graduada em Licenciatura em Pedagogia. Onde reside, trabalha em uma escola de educação infantil municipal com crianças de três anos. Beatriz trabalha na mesma escola que Ana (a professora 1). Define seus alunos como crianças carentes, marginalizadas socialmente – “são crianças de periferia”.

Quando lhe foi feito o convite para participar desse estudo, Beatriz se prontificou a colaborar. Contudo, no decorrer das entrevistas foi demonstrando certa resistência ao desmarcar entrevistas agendadas ou não comparecer à entrevista sem avisar. Concluir as entrevistas com Beatriz foi difícil nesse sentido. Ela fala pouco, é lacônica em suas respostas. Aparentemente, é muito coerente em seu discurso quando aborda o brincar. Demonstra conhecimento sobre o brincar que atribui à faculdade, aos livros, às conversas com suas colegas de escola e, a suas próprias experiências lúdicas. Sobre seu cotidiano escolar com as crianças diz que prefere trabalhar com rotina por ser mais fácil para as crianças aprenderem e de brincar também.

Para Beatriz o brincar é “onde a gente abre a mente à gente aprende a conviver tem uma vivencia melhor, a gente aprende a compartilhar, né? Aprende a pensar melhor”. Enfim, é “aprender”. Aprender a conviver, a viver com o outro, em uma relação compartilhada - inter e intra-subjetiva - nutrir o pensamento. Nesses termos, ressalta que a brincadeira “é a fase mais importante da criança”, “é muito importante a criança brincar”, “ela tem de ter esse tempo na vida dela”:

[...] eu penso que a brincadeira ela não pode faltar, sabe, na criança, porque é a infância sabe numa criança a brincadeira. A criança, a infância dela é dirigida eu acho que é direcionada a brincadeira né? Se uma criança não brinca, se uma criança não joga, se uma criança sei lá, para mim ela não é mais uma criança, né? [...].

Ao falar do brincar em sua infância, Beatriz pontua que gostava de brincar na rua, de subir em árvores, inventar, amarelinha, bola atrás, pique-esconde, isto é, práticas de brincadeiras quase totalmente abandonadas pelas crianças de hoje. Ela lamenta não ter podido brincar mais na infância em função dos compromissos com o “ballet, jazz, natação”:

[...] eu sempre fiz balett, o Jazz né? A natação, a minha infância é dos meus três anos até os meus sete anos sempre foi ballet, jazz, natação, ballet, jazz e a natação e

estudar, põe essa menina para estudar, leva essa menina no jazz, leva essa menina para lá eu não tive tempo de brincar. Depois dos meus sete, oito anos que eu desanimei não queria ir de jeito nenhum e fazia birra aí eu comecei a brincar, até hoje eu brinco de pique-esconde, brinco de, porque é uma fase que eu pulei. Dos meus três sabe às vezes nos brincávamos no jazz, no ballet, mas, era aquela brincadeira direcionada para aquilo, para você brilhar um dia dançar ballet, dançar jazz, eu acho que não é uma brincadeira isso, né? Quando cheguei nos meus sete anos, meus oito anos aí eu explodi, eu não fazia nada, aí eu não estudava queria porque queria brincar era pique-esconde, boneca eu fui bem sabe é despertada isso é muito interessante, é muito bom, a gente não pode pular essa fase da criança, sempre estar incentivando, -Vamos brincar disso, vamos brincar daquilo? Agora nós vamos brincar, vamos pegar um brinquedo, vamos pegar um joguinho, vamos sentar, vamos brincar é bom o despertar, usar a criatividade, acho isso muito interessante, é muito importante, é muito interessante também, mas muito importante. (pausa)

Argumenta que a infância é tempo para brincar. Em princípio sua passagem pelo ballet, jazz, natação não foi nada lúdica, mas uma atividade árdua, repetitiva, repleta de exercícios, visando, por exemplo, brilhar um dia na dança. As tentativas de fazer dessas tarefas algo mais gostoso e prazeroso não convenceram Beatriz que ressalta que, as vezes, brincavam nas aulas de jazz, mas não era uma brincadeira, talvez fosse mais um exercício, algo mais técnico do que lúdico. De qualquer forma, alerta para a importância do brincar para a vida da criança pontuando a necessidade de que seja possibilitada à criança, a oportunidade de brincar. Nada impede que o ballet, o jazz ou a natação sejam atividades prazerosas e até lúdicas, apenas não ocorreu no caso de Beatriz. Por isso, afirma: “brincar é o essencial”. Tirar a possibilidade da criança brincar é como cortar um pedaço de sua vida.

A infância é dirigida pelo brincar; é uma atividade própria da criança. Pressupõe no brincar um elo de ligação entre realidade interna e externa em que se compartilham experiências e, conseqüentemente, aprende-se a viver com o outro. Segundo Beatriz:

[...] é legal que na brincadeira as crianças elas se expressam, né? O que elas sentem é, numa brincadeira de boneca [...] se entrega uma boneca para uma menina e para um menino eles vão expressar ali o que eles passam no dia-a-dia deles, né? Eles vão expressar o que é eles aprenderam, o que eles vêem, né? O que eles estão vendo no dia-a-dia, acho isso muito importante, você vai trabalhar o emocional da criança, você vai trabalhar, né? O psicológico eu acho que isso é muito importante. Você vai tá descobrindo a crianças, né? O que ela é a realidade dela ali, [...] eu acho muito importante estar brincando assim livre em qualquer relacionamento com os pais sempre ter uma brincadeira com as crianças sempre ter uma brincadeira, associar os pais com as crianças é que nem o jogo de quebra-cabeça sempre estar ali trabalhando com eles, jogo de encaixe é muito interessante, é muito legal, trabalhar com eles que é despertar o lúdico, né? Despertar a imaginação, é muito bom, a criatividade deles é um brincar com argila sabe montar um joguinho de argila, é muito interessante, é muito bom sempre ter contato, né? Coisas assim e a imaginação contar uma historia, depois nos vamos brincar de pegar personagens de várias historias diferentes e vamos montar uma historinha nossa vamos brincar sabe de desenhar, vamos fazer isso, acho muito importante, tem várias coisas, muitas, muitas e muitas coisas que é importante, é isso aí.

Na concepção de Beatriz, expressar os sentimentos, é, para a criança, colocar “o que tá sentindo pra fora”, simbolizado em ações e reações que se concretizam nas brincadeiras e/ou nos jogos. Por exemplo, ela diz: “às vezes num jogar de bola você, se você tá com raiva, você vai jogar aquela bola mais forte” ou “é no momento de casinha você fica brava”. Como se observa, Beatriz sutilmente representa o brincar como atividade imaginária, simbólica e criativa, suporte das pulsões por meio do fantasiar:

Pesquisador – Eu gosto muito de brincar? Foi o que você me disse?

Professora – Hunru.

Pesquisador – Por quê?

Professora – Me faz bem.

Pesquisador – E o que significa fazer bem?

Professora – É, me dá liberdade, eu adoro, ainda mais brincar de imaginação posso ser o que eu não sou, posso fazer o que eu não faço, né? - é não que eu tenha vontade de ser um super homem ou ser uma baratinha, né? Mais acho muito legal, as histórias de conto de fadas eu posso inventar, eu posso brincar, né? Isso que todo mundo pensa que não é para minha idade ou para sua idade, ou para idade de outra pessoa, mais isso faz com que a gente às vezes se liberte entendeu, ou faça de um sonho realidade, eu acho que a brincadeira é essencial, não tem idade.

A liberdade a que Beatriz faz referência, refere-se à possibilidade de imaginar e de fantasiar que ela observa no ato de brincar. Para ela, imaginação é poder criar, de modo que brincando “você evolui, sua... sua... sua criatividade, você amplia seus conhecimentos, né?”. Vejamos um exemplo:

Que nem um pássaro, o pássaro é livre, ele pode voar, ele pode estar na cidade, como ele pode estar agora no campo ou ele pode estar lá na antártica, isso é a liberdade que ele tem, e eu não posso sair dessa sala voando, ir para antártica voando, ou ir para minha casa voando né? Mais eu posso ser na brincadeira eu posso ser um pássaro, eu posso voar para onde eu quero, entrar nos países que eu quero, nos lugares que eu quero. A criança ela encontra uma liberdade muito grande né? Apesar de saber do que é real e o que não é né? - de ter essa distinção, do que é real e do que não é, então a liberdade a partir da brincadeira ela passa a ser, é tipo o sonho uma fantasia às vezes da liberdade, eu se todas as vezes a maioria das vezes que eu brinco é mais com a imaginação que eu brinco sempre com as minhas crianças, eu adoro brincar de imaginação, porque a gente imagina coisas que nós não somos, eu já fui até uma lagartixa de passar no meio de buraco porque eu era livre de mais, então eu ia escutar a conversa dos outros e saí pela portinha, então isso da liberdade para gente, né? A gente pode ser o que a gente quer.

Para Beatriz, o brincar representa a possibilidade de satisfazer o desejo (inconsciente). É energia livre que almeja o prazer sem controle que satisfaz setores do desejo que pretendem

a satisfação. Segundo Beatriz, a possibilidade de fantasiar, ou seja, a liberdade de imaginar o que quiser, resulta na criatividade, na capacidade criadora, o que significa ampliar os conhecimentos. O conhecimento está ligado ao pensamento, a capacidade de pensar. A experiência de brincar, de deixar fruir as fantasias (infantis), possibilita um pensar criativo, curioso, investigador. O aprendizado da criança na brincadeira é amplo, ela aprende “muito na brincadeira, né? O viver”:

Pesquisador – E a imaginação, o que é imaginação para você?

Professora – Lúdico! Hã... imaginação é a criança criar, ela criar é alguma coisa, o que ela deseja, né? Ela vai brincar com o que ela quiser, né? Na hora que ela que a partir da brincadeira, na hora que ela que, onde ela quiser, isso é imaginação, é a criação, é a espontaneidade do momento, da criança, do adulto, de todo mundo.

O brincar, para Beatriz, pode ser representado pelo lúdico que abrange: a imaginação – o que permite que a realidade seja reorganizada para uma nova ordem mais agradável, mais prazerosa; conseqüentemente deixa fruir as fantasias que dão formato ao enredo da brincadeira. As fantasias colocadas em cena alimentam o pensamento e suscitam a criatividade, tem-se um pensar criativo que resulta da capacidade da criança, via simbolização, de expressar setores do desejo que buscam satisfação em produtos culturais socialmente relevantes como o desejo de aprender e a curiosidade investigativa.

Quando questionada sobre qual é seu papel na escola (creche) em que trabalha, Beatriz diz que seu papel é brincar com as crianças. Como ela aponta: “nessa escolinha a gente é mais mesmo para a brincadeira, nós fazemos a brincadeira. Nós não somos permitidos ao desenvolvimento da escrita. [...] Então a gente trabalha muito com a brincadeira”. Pontua a presença de duas formas do brincar no contexto da escola em que trabalha: “tem a brincadeira dirigida que eu faço e também a brincadeira que eles mesmos fazem que é o lúdico”. Vejamos como Beatriz conceitua essas duas categorias do brincar:

‘Brincadeira dirigida’ é quando eu coloco uma brincadeira, como: a bola atrás, né? então eu ensino eles, né? E vou direcionando, agora nós vamos pegar a bolinha e vamos colocar atrás de um coleginha nosso aí quando ele perceber a gente corre atrás dele e segue. Isso é a ‘brincadeira dirigida’ que eu falo, né? Eu ensino e vou direcionando eles. Já a ‘brincadeira livre’ é onde eu posso dar um brinquedo pra eles brincarem como boneca pras meninas ou mesmo para os meninos, né? Carrinho para, pros dois, e vão brincar e deixo eles livres sabe, aí eles vão fazendo as brincadeiras, vão surgindo, vão brincar de casinha, aí eles vão brincar de trenzinho, vão passear [...].

Beatriz nomeia como brincar dirigido, aquele momento em que ela intervém no sentido de ensinar às crianças um jogo, uma brincadeira. Propõe que a brincadeira deve sempre apontar para um objetivo, procurara saber o que aquela “brincadeira desenvolve”, por exemplo, “noção de espaço, lateralidade, a flexibilidade da criança” ou o “trabalho em grupo, a memorização”. É importante saber “para que serve e aonde vai ajudar a criança”, a brincadeira proposta. Ao dirigir a brincadeira, Beatriz procura conduzi-la de modo que as crianças façam o que ele quer ou o que propôs como objetivo daquela brincadeira. Por exemplo, se ele quer trabalhar números, ensinar as crianças os números de um a dez, ela utiliza de objetos como “um vaso, duas laranjas” e, assim sucessivamente, instigando as crianças a descobrirem os números pela quantidade de objetos que ela apresenta. Em princípio, parece ser bastante técnica a abordagem de Beatriz nesse exemplo específico que ela traz em seu relato. Muito embora esse exemplo não nos permita afirmar o contrário, em outras situações ela parece ser bastante disponível a propiciar a fruição da imaginação, da fantasia.

Ela se mostra bastante flexível em relação ao seu planejamento, no que se refere às atividades programadas para o dia. Muda as atividades, inventa uma brincadeira “na hora”, faz de “um lápis uma brincadeira”:

[...] às vezes, é... eu olho no planejamento, ah! Mas hoje eu vou fazer isso, brincar na terra. Hoje eu acho que não, vou inventar uma brincadeira, eu invento e vou lá correndo e escrevo sabe, eu invento vou lá e anoto, vou lá e anoto é interessante anotar, sabe ali depois daquela ali você vai fazendo outras e outras anotações, vai renovando aquelas brincadeiras sabe, vai incluindo outras brincadeiras no meio daquela e você vai sempre tendo brincadeiras novas sabe [...].

Argumenta que a brincadeira é muito importante e que tem que estar presente na escola, “independente se é uma aula de matemática ou se é uma aula de ciências sabe, tudo deve incluir brincadeira”. A brincadeira é um elo que “liga a criança à professora, que liga a criança ao mundo”. Beatriz parece enxergar no brincar um espaço intermediário de convergência desses dois mundos, o adulto e o infantil, um ponto em que adulto e criança podem compartilhar seus mundos (interno) em uma realidade externa compartilhada – conviver como ela diz. O alimento dessa relação é a fantasia, que ela nomeia como a “liberdade” para imaginar, o que permite ser criativo. É “impossível se virar pra uma criança sem ter uma brincadeira, né? Eu acho que é impossível sabe, tá ali rígido, tem que ter uma brincadeira”, diz Beatriz. O ponto de convergência, de diálogo entre adulto e criança é a

brincadeira e, a linguagem desse diálogo é a fantasia, como pode ser ilustrado nesses dois trechos de seu relato:

[...] às vezes uma criança chega com uma boneca e tira a perninha da boneca, aí tia quebrou a perna e agora? Aí vamos levar ela para o hospital então! Então vamos, aí a gente já inventa um hospital ali no cantinho da sala e coloca a perninha e passa remedinho, já coloquei, ela fica toda feliz [...]

[...] as minhas crianças tem uma delas gosta de um telefone quebrado que ela tem faz muito tempo e... elas levam o telefone e a gente monta ali um escritório na hora, bom a gente brinca que o telefone é uma maquina registradora sabe, e a gente tira dinheirinho dali de dentro, e a gente já faz daquele telefone o chuveiro, a gente inventa muito, a gente cria muito, acho muito interessante às crianças levarem alguma coisa de casa, nem se for um prato, ah! Trouxe um prato, que nós vamos, eu não vou falar o que que nós vamos fazer com um prato – Ah! Que legal é um disco voador isso! Então vamos montar a nave, vamos brincar! Ah é um disco, ah é pequeno, não! Ah, mas ele não é pequeno não, a gente está dentro do prato, presta a atenção! A menina já começou a voar na sala sabe, brincar. É eu acho muito interessante qualquer objeto é uma brincadeira, um pedacinho, uma bolinha de isopor, nossa isso aqui é uma bola de sorvete caído no chão, não vamos pega essa bola de sorvete pra gente toma, nossa que gostoso! Ai eu começo a brinca sabe, é muito legal qualquer coisa, qualquer coisinha a gente pede pra mãe, sexta-feira você traz um brinquedo pro seu filho? Ah! Mas o que eu vou trazer? – traz um prato, um pano de prato, traz uma meia dele que ele vira uma brincadeira, traz uma bola, um pedaço de pau, alguma coisa sabe, que ele possa saber que ele vai brincar com aquilo, que ele possa brinca, que ele possa criar, sabe alguma coisa com aquilo, sabe é muito importante é muito interessante também, mexe muito com o psicológico da criança, nossa eu crio muita coisa com aquele objeto, é muito interessante...

Beatriz retoma a questão da imaginação, da liberdade imaginativa – portanto do fantasiar – ao comentar a maneira como alguns professores lidam com a brincadeira. Segundo ela, o professor limita demais o brincar da criança: “vamos brincar hoje de colher frutos, mais vamos lá fora que tem árvore”; “vamos fazer uma árvore dentro da sala”, diz ela. Então ta, nós vamos colher então laranjas pra fazer suco, aí tia mais eu vou colher uma maçã; maçã não faz suco, quem te falou que maçã faz suco?”. O professor “deveria ser mais liberal, usar mais a imaginação”; mesmo se não existisse suco de maçã, o professor poderia fazer de conta que existe; fazer “um suco de bota”, por exemplo, não existe mais “eu posso criar um suco de botas”. A direção da brincadeira, mais do que decidir sobre o que brincar, representa restringir a liberdade imaginativa, restringir a possibilidade de exploração da criança na brincadeira: “igual eu falei, na hora que nós vamos brincar de colher, e ela [a professora] só quer que ele [o aluno] faça aquilo, colhe a laranja faz o suco e tá bom, acabou a brincadeira, não deixa a criança explorar [...] não digo todos [os professores], têm muitos que, né? Que deixam a criança dar asas a imaginação, mais já outros não”.

Quando o professor limita as possibilidades de exploração da criança na brincadeira - limita sua liberdade de imaginar e de criar – limita as possibilidades de aprendizado, torna a

aula monótona, demasiado amarrada: se um professor planeja ensinar as crianças a contar de um a dez, é isso que elas vão fazer nessa aula e, passar do número dez para um professor “já limita”, “já não é mais o que ele estava pensando no planejamento”.

Quando se trata de sua prática pedagógica, Beatriz afirma que faz muitas brincadeiras com suas crianças. Seu repertório de brincadeiras é consequência de suas brincadeiras de infância, das conversas com outras professoras, da faculdade, de livros e assim por diante. Reorganiza, adapta, inventa, descobre brincadeiras e jogos - e com isso amplia suas possibilidades pedagógicas. Está sempre disponível para brincar com as crianças, sejam nas brincadeiras livres ou mesmo dirigidas; como ela diz, “gosto muito do chão mesmo, no parquinho, de joguinho é... brincadeira de bola atrás, pique-esconde, né? Musiquinhas, isso eu gosto”. “È muito difícil eu não nunca participa de uma brincadeira deles”, conclui Beatriz.

Ao contrário disso, Beatriz diz que brinca mais que suas crianças, tamanho é seu envolvimento e disponibilidade para fantasiar, para imaginar. Situação essa que causa estranheza das outras professoras. A indignação das professoras está no fato de Beatriz se portar como criança; o que incomoda, portanto, é o infantil:

Bom eu acho que eu até brinco mais que minhas crianças sabe, eu viajo muito nas minhas brincadeiras, que nos fazemos, eu, eu tenho é uma ligação, quer dizer, eu tenho muita ligação com as minhas crianças sabe e às vezes tem às vezes algumas monitoras que me chamam a atenção: -Escuta, acho que você esta viajando demais na deles!!!elas falam porque eu me sinto ainda uma criança, quando a gente está brincando, igual à brincadeira do pique-esconde, eu às vezes me escondo e sabe às vezes assim, tem uma criança comigo que nossa eu fico muito avorassada...-Vai lá! Vai lá! Vai lá! Sabe, eu esqueço que estou ali para monitorar, esqueço que eu estou ali para olhar deles, porque que é muito interessante, eu gosto muito sabe, de ta passando a brincadeira é de brincar com eles é eu também ensino é no meu dia-a-dia. Estes dias atrás eu fui ensinar a brincadeira do seu Lobão que tem que bater uma na mão da outra, né? Corre em volta do círculo e bate na mão da outra então eu fui ensinar e sentei no círculo pra brincar [...].

Ávida por brincar, Beatriz tem nos momentos de brincadeira de sua rotina com as crianças na escola – seja brincar livre ou brincar dirigido – um paradisíaco parque de diversões. No ‘como se’ da brincadeira faz-se criança. Disfarçada de professora brinca como criança. Ela parece se confundir entre ser a professora e ser criança. Quem é que está ali com as crianças: é a professora exercendo seu papel educativo ou uma criança tal como as demais? Assume posturas infantilizadas ao “entrar na brincadeira” com as crianças como aponta o relato abaixo:

[...] que nem, numa brincadeira de bola, corre-atrás (aparentemente um jogo de queimada), nossa eu corro atrás mesmo se tiver que queimar. Eu vou lá e queimo, se

tiver sabe. Tiro a criança do jogo sabe, porque eles têm que aprender que eu estou ali. Quando eu falo vou brincar com vocês, elas vão me ver como... Tudo bem que eu sou a tia, né? Como eles me chamam, a tia, a professora... Mas elas me vêem também como outra criança. Eles (alunos) vêem brigam comigo, eles vêem me tiram da brincadeira [...]. Você entra na brincadeira, você traz aquilo como se fosse a sua realidade.

Beatriz se posiciona como criança, identifica-se com seus alunos; age como criança nas brincadeiras. Corre, pula, queima, fantasia, sem pudor:

[...] brinco muito, mais que eles, na queimada, no jogo, na brincadeira, brinco com argila, eu saiu é, embarriada de lá, da minha sala, tem criança que não se sujam de jeito nenhum, já eu não, eu fico toda suja, eu adoro brincar, eu já passo argila na cara de todo mundo e brinco [...]

[...] na historinha eu pego fantoche ai já viro uma branca de neve e viro o lobo-mau sabe, eu brinco muito com eles, ai eles já começam a correr na sala inteira eu viro o lobo mau ai eles já sai correndo um atrás do outro a gente cai no chão, a gente rola a gente grita [...]

Ela se entrega totalmente à brincadeira, “brinca de verdade”, vai “a fundo na brincadeira”. O trecho a seguir ilustra essa questão:

Pesquisador – Mas o que é ‘ir a fundo na brincadeira’ das crianças’?

Professora – é você interagir com ela sabe, numa brincadeira de casinha, eu sou a mamãe, você vai lá e fala, vão brincar de casinha? Falo o que você vai ser? - a mamãe! Então eu posso ser a filhinha? Então ta! Você vai ta brincando ali como se fosse a sua realidade sabe, você vai levar aquela brincadeira como se fosse a realidade, claro que você não vai brigar com a criança, você não vai sair aos tapas com a criança que algumas criança, não vou falar que não tem, mas toda criança briga, sai no tapa e rola no chão por alguma coisa, claro que não, mas você vai falar, mas você vai ter aquela discussão, não mãe não faz isso, não, não, pode fazer, assim eu não quero, sabe não vai ter aquela coisa e tem isso, e a fundo, eu quando eu falo que vou a fundo, é trazer aquilo pra minha realidade, né? O futebol, nossa eu corro, eu brinco com os meninos eu tiro eles rolam, eu jogo eles pra lá, eu jogo eles pra cá, eu quero fazer gol, eu quero faze isso sabe, eu não quero deixar eles fazerem gol, eu não quero deixa, então isso eu acho que é ir a fundo [...]

Nesse contexto, Beatriz se destitui da posição de autoridade, de referência para as crianças; destitui-se da função de professora; ela apenas é mais uma criança. As próprias crianças percebem o distanciamento de Beatriz de sua posição de professora: “não tia, não pode [brincar] porque você é a professora” dizem as crianças segundo Beatriz. Mas ela insiste que não, que ali ela é apenas sua “amiguinha”, “não eu não sou tia, eu sou sua amiguinha” diz ela às crianças. Como “amiguinha” das crianças (seus alunos) busca partilhar o espaço cênico criado pela brincadeira, não como professora, mas sim como criança.

Beatriz parece muito sensível à brincadeira e aberta a acolher as produções lúdicas das crianças, percebido seu valor para a criança. No entanto, ultrapassa os limites da razão e se deixa envolver pela criança (interior) e busca na brincadeira o prazer outrora vivido. Ela sabe que a brincadeira é a atividade mais intensa da criança, o que ela mais gosta de fazer. Brincar é a linguagem da infância da qual todo professor deveria usar para se aproximar da criança. Brincar para Beatriz é ser criança, é abrir a porta para o infantil, disfarçado nas fantasias que a espontaneidade e liberdade imaginativa da brincadeira permitem tomar forma. Nesse fantasiar, talvez resida sua ação educativa.

Na origem dessa trama estão os impulsos eróticos e agressivos. Beatriz tem no brincar uma fonte de prazer/desprazer, é antes de tudo uma fonte de representação sem pragmatismos de suas fantasias infantis.

PROFESSORA 3

Carla (nome fictício), 23 anos, trabalha na Educação Infantil a oito anos, dos quais seis como monitora e dois como professora. Ela assume a função docente logo após o término da faculdade. É graduada em Pedagogia por uma IES particular. Carla trabalha com crianças de três a cinco anos em uma escola municipal da cidade em que reside.

Quando convidada a participar das entrevistas, ela se prontificou a colaborar. Na ocasião da primeira entrevista o convite foi reiterado pelo pesquisador e confirmado positivamente por ela. No entanto, Carla se mostrava bastante ansiosa, nervosa com a situação de ter que falar sobre si, sobre o trabalho com as crianças, sobre a escola. Em todas as entrevistas, marcava de antemão o horário de encerramento, sempre justificando compromissos posteriores. Falava muito rápido como se desejasse que a entrevista terminasse logo. Demonstrou certa resistência a realizar a segunda e a terceira entrevista colocando dificuldades de horário, de tempo disponível etc. De qualquer forma, cumpriu com o compromisso de comparecer às entrevistas marcadas.

Numa primeira instância, Carla associa o brincar com a infância, ou seja, o brincar é uma atividade própria da criança, “é o fazer dela”, “a criança brinca, porque é o fazer da criança, eu acho que brincar é o fazer da criança, o estudante tem que estudar, o trabalhador trabalha, a criança brinca, é o fazer da criança...”, é a “construção dela mesma”. A brincadeira é a linguagem da criança que lhe permite “agir”, se “formar”, enfim, permite “o desenvolvimento dela, eu creio que é isso, como ela se coloca no mundo”. O brincar favorece a autonomia (a “pessoa ter mais iniciativa”), a auto-estima, a socialização da criança, possibilita uma convivência melhor da criança com as outras pessoas, diz Carla.

É... brincar para criança é ela assimilar o que ela ainda não tem é... ham...assimilar o mundo à volta dela, né? Assimila o mundo à volta dela, trabalha os conflitos que ela tem dentro [...] a criança brincando ela põe para fora, né? Como a gente já viu as angustias, as restrições, os medos que ela tem e até as alegrias também, põe para fora [...] porque eu observo muito, num brinquedo simbólico, né? Que a criança usa o símbolo, né? ela imita e ela imita a mãe, o menininho de luta do super-homem, ela trabalha, ela trabalha os medos as aflições dela, como ela vê o mundo que ela não entende ainda, [...] 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 angustias 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? Mais 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 associa brincar com simbolização, ou seja, para ela o brincar é um espaço de simbolização. Brincando a criança representa simbolicamente aspectos de sua dinâmica psíquica – “medos, angústias, conflitos, aflições” – ao brincar de boneca, de super-homem etc. O simbólico se amarra às fantasias – as “idéias que ela forma no mundo imaginário pra enriquecer a brincadeira dela, para brincar que é princesa, brincar que é isso” – que por sua vez representam o desejo, ou seja, as pulsões de vida e morte, eróticas e agressivas. De certo modo, o brincar representa para Carla uma possibilidade da criança expressar aspectos constitutivos de sua realidade interior, com particular ênfase aos aspectos agressivos. Ela estabelece uma relação do brincar com o instintivo que ela nomeia principalmente como agressividade, ou melhor, como espaço de expressão da natureza instintiva própria do ser humano, em que ela “coloca pra fora o que ela tem dentro de si”. Por exemplo, Carla, ao pontuar que o brincar é meio da criança se expressar, aponta nos dois exemplos abaixo:

[...] no tratar com a bonequinha, por exemplo, age batendo na bonequinha ou fazendo carinho na bonequinha ou a mamãe vai, ou ninando a bonequinha no sentido da menina, o menino é sempre assim na luta, né? Eles gostam de coloca a agressividade ou nessas coisas assim falam através do símbolo mesmo e não fala diretamente para você numa unidade mais objetiva, não no símbolo mesmo.

Na hora da brincadeira, sobretudo na livre, ela escolhe e ela assimila as dificuldades, né? O que ela gosta o que ela não gosta. Se ela não gosta de apanhar ela às vezes bate na bonequinha para ver como é que é, ser a ação do que bate e não do que sofre. Se ela gosta da professora, brinca de professora ou se é menininho e gosta de super-herói, eu sou o super não sei o que e, luta com o outro e agora... ou da polícia, eu sou o bandido, eu bandido, igual assim, se identifica com o bandido, ah, eu vou te matar e pega, aí, e o bandido atira. Então é isso, a criança põe para fora o que ela tem por dentro assim. E, ela se sente mais dona de si, no sentido de que não está ninguém mandando ela fazer, ela é dona de si, ela faz como ela quer.

A simbolização representa uma maneira disfarçada da criança expressar sua agressividade, por exemplo: ao bater na boneca, ao matar o outro na brincadeira de polícia e ladrão; uma maneira da criança expressar sua onipotência, seu poder, ao se disfarçar de super-herói. É o que ela chama de angústias, conflitos etc. Denota também uma liberdade do brincar, ou seja, é um momento em que a criança é “autora”, “ela faz como ela quer”. Pode fantasiar sem restrições, construir um enredo que mais lhe agrade.

A possibilidade de simbolizar, de fantasiar, parece ter sido fundamental em sua infância: “a minha infância foi sozinha porque sou filha única. Nós morávamos em chácara que é um pouco afastada da cidade”; entrou na escola aos sete anos, portanto não freqüentou o que se chama hoje de Educação Infantil. Desse modo diz que “brincava sozinha mesmo, com bonequinha de milho, essas coisas, alguns brinquedos que tinha”. Vejamos o que ela diz:

É como eu disse, né? Apesar de, o ser humano ele é assim, ele é muito... ao mesmo tempo que ele é muito, a criança ao mesmo tempo que ela é frágil ela descobre várias formas de, de tá resolvendo as situações, eu por um lado brincava só, mais isso no sentido por um lado é bom, porque eu tenho há, eu não tenho dificuldade de refletir, fica com medo de pensar, eu brincava sozinha, mais eu, eu dialogava, eu dialogava com quem eu inventava, com a bonequinha que eu estava na mão, com a bonequinha que seja de milho cabelinho, para mim não era diferente, por um lado faltou, por um lado eu não deixei, de estar, eu aprendi a estar só, né? - também, a estar só e não me sentir só, porque eu estava comigo, então eu brincava comigo mesmo, subia na árvore, e dava salto e ao mesmo tempo eu era um bichinho, eu era um macaquinho, eu fugia, eu cavalgava no cavalo de pau e corria e subia e descia, conversava, mais conversava só, comigo mesma, faltou, às vezes me sentia solitária, sentia, queria ter coleguinhas, uma amiguinha para brincar, [...] e estar só serve pra você descobrir os seus defeitos, suas qualidades, estar só também é um fortalecimento de si, saber estar só, né?

Dependia muito de sua imaginação, como ela argumenta. Estar só, na realidade, reorganizava-se no faz-de-conta, por meio da conversa com a boneca, com seus colegas imaginários, com os vários personagens inventados. Amenizava, com isso, a angústia de estar só, aguçava sua percepção da complexidade humana, posta nos personagens criados e vividos como sua realidade: seus “defeitos”, suas “qualidades”, conflitos e medos. O sentido/significado do brincar para Carla é representado por sua dimensão simbólica, de permitir a simbolização da realidade interior da criança, via fantasia.

Carla aponta a presença desta “brincadeira simbólica” na escola, ou mais propriamente, em sua rotina com as crianças na escola em que trabalha. Aparece ao lado da “brincadeira dirigida”. Essa dinâmica é representativa do sentido que Carla dá ao brincar quando transposto ao universo da educação escolariza. Vejamos como ela conceitua essas a “brincadeira simbólica” e a “dirigida”:

[...] a brincadeira ela tem vários tipos de brincadeira, tem a brincadeira simbólica sozinha, têm as brincadeiras dirigidas, os jogos dirigidos, por exemplo, tem jogos dirigidos onde você trabalha a percepção do corpo, do espaço, matemática, né? - percepção de atributos, cores, formas de seqüências etc e tal, aí depende do jogo, né? A questão do perder e ganhar também né? - dos times, há time de menino ou menina ou misto [...].

A brincadeira simbólica representa o brincar livremente, “sozinha”, ou seja, sem a intervenção do professor. A brincadeira dirigida, ao contrário, impõe uma intervenção de Carla; portanto, é mais restrita no que diz respeito à espontaneidade e liberdade imaginativa. Uma pressupõe o livre trânsito das fantasias e da expressão do desejo e, a outra pressupõe maior restrição às fantasias na medida em que é mais rígida, controlada, é “quando eu não

deixo eles brincar livre”, “então dirigida é quando tem que ter regras mais rígidas”. Em relação ao brincar dirigido, ela diz:

É... eu sou o orientador mesmo que fica ali determinando as regras e dizendo agora é a sua vez, vamos começar desse lado, orientando mesmo, bom agora vamos começar desse lado e termina do outro, agora vem chama o primeiro, vira um, vira outro e aí a criança quer virar outro, não só dois, olha não é par, não é igual, então passa a vez, isso, eu vou orientando nas brincadeiras de movimento também, eu vou orientando, né?...nesse sentido, né?...mostrando as regrinhas, né?

Sua ação sobre a brincadeira, particularmente a dirigida, parece ter um efeito repressor no sentido de proibir que a criança seja autora ou, mais propriamente, no sentido de inibir a expressão da fantasia. De certa forma, a fantasia seria empecilho para a ‘educação’ da criança por seu caráter irracional, instintivo, pulsional. Não é inócuo o fato de Carla nomear o brincar livre de simbólico, uma vez que são as fantasias, as potencialidades eróticas e agressivas que ele simboliza. Nessa perspectiva, a brincadeira pode desencadear a expressão de impulsos agressivos e, mesmo eróticos, suas fontes de nutrição:

[...] nas brincadeiras simbólicas que é livre seria para trabalhar a criança o que, seria a socialização, para a gente estar observando a criança como ela é, se ela está se expressando bem, a expressão, a necessidade da criança, se ela assume papéis, autonomia dela, que a brincadeira simbólica seria uma brincadeira sem intervenção, para o professor é importante para ele estar observando e diagnosticando para ver o que ele tem que trabalhar mais, a criança com dificuldade nesse sentido ou não e discutir até com a mãe: olha, seu filho não brinca, ele não gosta disso, até a brincadeira simbólica que seria livre, entre aspas, ela tem um objetivo, que é o professor observar o comportamento da criança [...].

Mais do que enriquecer a aprendizagem da criança, a construção de conhecimentos, a brincadeira simbólica configura-se como um recurso de diagnóstico da criança, de análise de seu comportamento. A brincadeira simbólica parece ficar deslocada na escola, parece não ter uma função efetivamente educativa, de instigar o desejo de saber, de ampliar o universo de conhecimentos da criança, ao menos para Carla. Esse papel, diretamente ligado ao aprendizado fica a cargo do brincar dirigido, uma vez que Carla precisa garantir que a aprendizagem de alguns conteúdos que a escola propõe, sejam efetivados:

Existe algum conteúdo que está no programa, no jogo da memória, trabalhar conceito igual ou diferente, semelhanças e cores, esse é vermelho e esse é verde, ah, não é igual, você pode trabalhar formas, no caso de jogos dirigidos o movimento trabalhar noção de espaço, forma, vamos fazer um círculo, agora pega a forma e desenha no chão, oh! todo mundo olha, fica dentro da figura que a tia mostrou na mão, trabalhar formas geométricas ou direção, né? Girar para a esquerda, girar para a direita, nas cantigas, por a mão para cima, para baixo, sempre inserir um conteúdo sim [...].

E também tem os jogos pedagógicos sentados, que é os lego, o lego seria livre, mas só que sempre sentadinho na cadeira brinca de montar né?, montar o brinquedinho de várias formas. Seria livre né?, mais espaço, mas assim sentadinho na cadeira. Aí eu olho, vejo, a criança me mostra, aí você fez um circo, ah, vamos separar por cores, então vamos..., ah, você fez uma escadinha, ah, então faz uma escadinha... aqui tem vermelho e amarelo, então vamos fazer uma de cada cor. Também seria livre mas tem uma certa intervenção. Não tão livre como o simbólico que é livre mesmo, que é com materiais tipo potinhos, carrinhos; tem umas pecinhas pedagógicas que tem formas, tem cores, que aí é livre, mas tem uma certa intervenção neles porque aí a criança vem me mostrar 'tia oh que eu fiz', ah, o que é, aí você pensa é um tijolo, é uma casa, ah, mas está parecendo um prédio, é comprido. Aí você faz essas intervençõeszinhas, que você trabalha sempre alguma coisa que é bom para a criança aprender: ou cor ou forma, ou quantos tem, ah, qual é o maior, esse é o maior, esse maior; tem hora que uma vê que tem cinco, ah esse é mais baixinho, é menor, tem dois.

Essa é sua função, seu papel na escola, diz ela, mediar a aprendizagem da criança que, na educação infantil são baseadas em temas como “linguagem oral, escrita e matemática”:

O professor a função dele... é o educador, é o mediador entre a criança, né?... e o projeto da escola [...] os conteúdos que a criança tem que aprender e o professor, né? - após conhecer a classe, conhecer o perfil da classe vai tentar colocar...ser o mediador entre a criança e as aprendizagens, colocar situações de desafios.. é... de aprendizagens, ele é o comando da situação, né? - sobretudo na educação infantil que as crianças são é... [...] as crianças não tem tanta autonomia para decidir sobre as atividades...acho que o professor é isso, é o mediador e ao mesmo tempo ele é que dá as diretrizes... assim de como passar aquela aprendizagem que teve discutida no início do ano no planejamento de acordo com a idade e a fase em que a criança esta.

Embora Carla reconheça o valor simbólico do brincar, esse parece ser incompatível com a dinâmica da educação escolarizada. A escola privilegia a alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita como se isso inviabilizasse o acolhimento do brincar (lúdico) – que Carla chama de brincadeira simbólica. Ela diz que na escola em que trabalha, os professores são cobrados no sentido de efetivar a alfabetização das crianças - e que isso implica em um trabalho mais sério, mais rígido e, em consequência disso, menos disponível ao brincar.

Segundo Carla, na teoria (no projeto pedagógico) não há cobrança pela alfabetização da criança na educação infantil, mas na prática, na realidade, tanto por parte da instituição quanto por parte dos pais é cobrado que a criança de 5 e 6 anos esteja sendo alfabetizada. O trecho do depoimento de Carla ilustra essa questão:

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 e geral são feitas pelo professor segue uma linha, então é isso, é trabalho com letras e escrita. Mas em geral, os professores são bem compreensivos e tentam dar estas atividades assim, de forma lúdica, letras, cruzadinhas, nomes, trabalhar com nomes de forma lúdica no

sentido de desenvolver atividades assim, mas na teoria não exige que a criança com 5 anos esteja alfabetizada.

No que tange ao brincar, Carla diz que a direção incentiva que os professores brinquem com as crianças, ou seja, que o brincar se faça presente em suas rotinas. Mas, novamente, ela faz ressalvas à exigência da leitura e escrita. Principalmente as crianças do “Pré 2”, 5 e 6 anos, tendem a serem tolhidas em relação ao brincar, justificando a exigência da alfabetização e, portanto, a exigência de um trabalho mais sério, mais rígido. Uma outra justificativa para a marginalização do brincar entre os professores é a falta de recursos materiais e físicos, ou seja, poucos brinquedos disponíveis, espaço físico precário (não há parquinho na escola, por exemplo). Essa precariedade em relação aos materiais e ao espaço físico, segundo Carla, é mais um entrave para o acolhimento do brincar.

O modo como o brincar é apresentado na rotina de Carla com as crianças, de certa maneira, é coerente com essa posição da escola. O brincar simbólico aparece espremido entre as atividades pedagógicas tomado como um recurso de descanso para as crianças, de relaxamento. Pedagogizado, o brincar contribui para o aprendizado dos conteúdos que circundam a linguagem oral, escrita e a matemática: “alguma coisa mimeografada”, “um caderno de desenho”, “conhecer as letrinhas”, “discriminação do som das letras”. Ao término dessas atividades, “já vai sentando já em um outro espaço e eu já vou dando outra coisinha e aí vai brincando, sempre depois de uma atividade que eles fazem e que exige uma concentração, de quinze a vinte minutos é brincar”. Sua função [do brincar simbólico] na rotina de Carla é entreter as crianças entre uma atividade pedagógica e outra. De todo modo, isso não implica na ausência da fantasia, da simbolização, apenas em sua restrição tanto no sentido de liberdade quanto no sentido do tempo e espaço disponível:

[...] por exemplo, se a gente tem uma atividade planejada e a gente faz antes do recreio e termina, né?... vamos fazer...olha.... a tia trouxe isso aqui, vamos recortar, fazer um quebra-cabeça e vamos colar no caderninho, todo mundo acabou, depois do recreio, ah, depois do recreio nós vamos fazer uma leitura e depois vamos brincar, né? Aí, eu leio o livrinho para sintonizar todos, né? E aí eu pego, tenho na classe, tipo uma caixa, não é uma caixa, é uma cesta que tem os brinquedos, tem carrinhos, tem boneca, tem roupinha, tem potinhos, aí eu coloco para brincar, aí eu deixo eles brincarem, escolhendo do que quer brincar, aí se os meninos querem brincar com as meninas de potinho, brincam, o menino quer pegar o potinho brinca, quer vestir a roupinha veste [...].

Carla pressupõe uma incompatibilidade entre estudar e brincar, trazendo a idéia de que o estudar não pode incluir e/ou acolher o lúdico: “criança estuda e brinca” diz ela. Estudar requer atenção, concentração, seriedade, atributos que o brincar não apresenta, pois é tomado

por ela como não-sério, como diversão, como descanso, improdutivo. Educar, conforme suscita a real proposta da escola em que Carla trabalha, resume-se alfabetização, ou seja, educa-se a criança visando basicamente a aprendizagem da leitura e da escrita. A brincadeira pouco ou nada contribui para que esse objetivo seja alcançado. Não há reconhecimento do valor educativo do lúdico para a criança, valoriza-se apenas seu caráter recreativo. Nesses termos, o que se observa é a marginalização do lúdico: ao ser tomado como atividade não-séria ele é colocado à margem do processo de educação da criança pequena:

Na minha percepção é o seguinte... eu acho que as crianças no primeiro ano é mais presente, você vê as crianças brincando com mais frequência, nas crianças que estão no segundo ano de escola é mais...mais... é menos freqüente, 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?

Portanto, Carla imputa sobre a escola uma impossibilidade para brincar, dada sua íntima ligação [do brincar] com o reino da fantasia. Em princípio, esta é a questão: a fantasia. Dela a escola quer distância. Carla por sua vez, a mantém limitada e vigiada entre uma atividade e outra, ou ao final de um período – antes do recreio, por exemplo – ou em um dia da semana específico para o brincar livre ou simbólico. Exercendo seu poder sobre as crianças e seu brincar – “eu sei, eu mando; vocês são dependentes, eu sei o que é melhor para vocês” – Carla, de certo modo, inibe intelectualmente as crianças porque inibe suas fantasias. Como ela diz, a criança tem que “enxergar que ela é uma criança, que não é ela que manda, ela tem que escutar, então eu acho que professor tem que ser flexível, tem que ter afetividade com autoridade, sem autoritarismo”. Carla se diz flexível como professora. Contudo, sua flexibilidade vai até um determinado limite, que lhe garante segurança em relação à criança. Autoridade é a criança respeitar, assumir sua função de aprendiz (portanto, dependente do professor) e “saber que quem está ali falando com ela é uma pessoa que ela deve respeito no sentido de ouvir e de obedecer, obediência”:

Pesquisador: Como você é como professora?

Professora: Em que aspecto? Como?

Pesquisador: No que você quiser.

Professora: Nunca pensei sobre isso... nessa pergunta... creio que eu sou flexível...creio que sou flexível...eu tenho idéias que eu tenho que passar...mas ao mesmo tempo eu vejo a necessidade da classe, por exemplo se é um dia em que eu planejei dar certa atividade, mas eu vejo que eles não se interessaram ou eu dei uma atividade que eu vi que eles não gostaram ou gostaram, a gente repete ou não repete,

ah...e assim vai, o professor durante, por isso a experiência conta muito, você vai aplicando a atividade, você vai vendo o que dá resultado melhor, o que as crianças aprendem mais ou não, eu acho que o educador tem que ser flexível e estar envolvido com as crianças, ser envolvido com a criança, sobretudo com a criança pequena é difícil, você tem que manter um distanciamento, por que a criança tem que... hoje em dia as crianças tem muitos problemas de respeito e limite, né?...na escola não é igual antigamente em que a mamãe falava olha você não responde para a professora, obedece, hoje as crianças não tem muito isso não, ou você se coloca, você coloca o respeito pela sua posição, de mostrar que ela está em um ambiente em que ela tem que se comportar de acordo, que o professor é uma figura de respeito, isso muitas crianças não tem, então apesar de você ser flexível também, de demonstrar afetividade, você tem que... com uma certa autoridade, com autoridade, por que as crianças hoje elas realmente elas tem dificuldade de aceitar a autoridade, não com o autoritarismo, mas a autoridade [...].

Segundo Carla, quanto maior o envolvimento afetivo do professor com a criança mais difícil fica manter o controle sobre ela. Ao demonstrar afetividade para com a criança corre-se o risco dela, a criança, assumir o comando e ‘destronar’ o professor. Afetividade para Carla representa “o jeito de olhar para a criança, o tom de voz que fala, na forma como fala, respeitar a expressão dela”, enfim, respeitar a criança. Isso implica receber ou ter que lidar com o universo subjetivo da criança e, é isso que parece ser o ponto de descontrole para Carla. Nesses termos, a educação da criança pequena deve privilegiar o desenvolvimento cognitivo, o aniquilamento da fantasia, dos afetos em detrimento do bom convívio social (uma criança obediente, disciplinada, inibida intelectualmente, pouco criativa, quase um robô).

O exílio em que o brincar é submetido por Carla em sua prática pedagógica, aparentemente, é incoerente com a descrição que ela faz do brincar. Para Carla, brincar é o “fazer da criança”, ou seja, uma atividade própria da criança, em que é autora, “onde ela se sente mais dona de si, no sentido de que não está ninguém mandando ela fazer, ela é dona de si, ela faz como ela quer”. No brincar a criança assimila o mundo a sua volta, de aprender como é o mundo; considerando que ela não tem o recurso do adulto (uso da palavra) então, ela brinca. No brincar “a criança põe para fora o que ela tem por dentro”, “trabalha os conflitos que ela dentro dela”; brincando a criança expressa “as angústias, as restrições, os medos que ela tem e até as alegrias”. O professor, por sua vez, tem a função de ser o “mediador na brincadeira da criança” interagindo com a criança e “tentando trabalhar aquele conflito com ela”. Enfim, a “função central do professor é de mediar isso, a brincadeira da criança, colocar desafios, colocar idéias, colocar novos jeitos de brincar, brincadeiras diferentes, jeitos de brincar”. Essa leitura que Carla faz do brincar, principalmente no que cabe ao papel do professor, pode-se dizer é incoerente com o que ela deixa transparecer de sua prática docente.

Por mais que ela reconheça a importância do brincar para o desenvolvimento da criança – “a gente sabe que é importante a criança brincar” – todos os caminhos levam Carla a restringir o brincar (lúdico) da educação da criança pequena na escola de educação infantil. Carla descreve o valor do brincar livre em termos psicanalíticos, no entanto, pouco sabe sobre as idéias de Freud e de seus colaboradores. Embora Carla traga em seu discurso, por exemplo, aspectos da vida psíquica como conflito, medo e angústia ligados ao brincar, não consegue relacioná-los diretamente à proposta de uma educação que considera o valor do infantil para a aprendizagem. Quando questionada diretamente sobre Freud e a psicanálise, Carla se embaraça e se perde dizendo que não se lembra muito bem sobre o que fala Freud: “olha, para ser sincera eu não me lembro do que eu vi de Freud. Eu lembro que eu vi que a Psicanálise... acho que foi bem explicado a parte da aprendizagem... eu não me lembro, não me lembro mesmo, faz dois ou três anos, não vi mais nada, agora não lembro, eu sei que deve ter algo aplicado”.

Segundo Carla, a maior parte de suas referências no que diz respeito ao conhecimento sobre a criança e sobre o brincar são consequência da faculdade, ou melhor, daquilo que ela aprendeu na faculdade durante o curso de graduação em Pedagogia. Outras fontes são os cursos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação do município, de leituras que ela faz por conta própria, da experiência e do contato com colegas de trabalho. Ao que parece, a psicanálise tem sido pouco presente na formação do professor de educação infantil. Assim Carla define a formação do professor de educação infantil ao falar de seu universo de trabalho: “todos tem uma formação teórica muito boa nisso, no conhecimento da criança”.

PROFESSORA 4

Daniela (nome fictício), 32 anos, é Pedagoga e trabalha numa escola de Educação Infantil pública há sete anos. Nessa escola, exerceu a docência por quatro anos trabalhando com crianças de quatro anos e, há três anos é Coordenadora Pedagógica, trabalhando junto ao corpo docente. Mostrou-se bastante receptiva ao convite para participar da pesquisa tanto que não houve nenhuma dificuldade em relação à organização dos dias, horários e local para realização das entrevistas.

Daniela pontua que sua vida escolar como aluna “foi muito confusa”. Ela não freqüentou a pré-escola ingressando direto na primeira série do Ensino Fundamental. Reprovou a primeira série, justificando a mudança constante de professor uma vez que a professora faltava muito e freqüentemente precisava ser substituída. Essa falta de referência a deixou “um pouco perdida”. Aos 16 anos cursava a quarta série do Ensino Fundamental. Esse é um momento importante para Daniela: é o despertar para a docência:

Meu tempo de escola foi muito confuso, porque eu estudei... eu não fiz pré-escola, aí eu comecei direto na primeira série. Meu primeiro ano foi muito confuso é...tive muita dificuldade a professora da sala ela ficou doente, então ela faltava de mais, né? Tinha a pessoa que substituída mas assim eu fiquei assim um pouco perdida, né? Infelizmente eu não consegui passar eu reprovei a primeira serie fiz novamente. A professora que eu fiz a primeira série novamente, ela era muito brava e me reprimia muito. Aí consegui passar depois eu fui morar na fazenda com meus pais, aí estudei a segunda e a terceira serie na fazenda tive que sair da escola pra ajudar meus pais trabalhar na roça, aí trabalhei até 16 anos, quando eu mudei de novo para a cidade e comecei a quarta serie com 16 anos. Mas era muito bom porque eu era assim uma auxiliar da professora, né? Para mim era muito bom, acho que foi daí que veio essa coisa de ser professora, deu... assim, me vê um pouco professora.

A possibilidade de “auxiliar” a professora parece ter encantando Daniela: descobrir que ela era ‘capaz’, que “tinha jeito”, como ela diz. Ela ressalta que percebeu que podia “contribuir com alguém”, podia “ajudar”: “eu via assim que eu levava...que eu tinha jeito, né? De conversar, de explicar, de ajudar o meu próximo, né?”.

Diante de uma escolaridade confusa e difícil como ela descreve, encanta-se pela docência e trilha um caminho em busca de ser professora que passa pela formação profissional (o magistério e a graduação em Pedagogia) e pelo trabalho na creche. Segundo Daniela, o que lhe cativou naquela professora foi o “amor pela profissão” e complementa: “é... uma verdadeira educadora, que fazia... ensinava com amor, sabe?! É... o jeito de falar, né? O posicionamento perante as pessoas, aquela coisa de querer dividir o saber”. Enfim, doar-se.

O prazer de ensinar e o prazer de aprender Daniela atribui a sua “época de escola”, particularmente a partir da segunda série do Ensino Fundamental e, também, à participação efetiva de seu pai que ressaltava a importância da escola, que lhe ajudava nas tarefas. Ela diz: “para mim a escola é um prazer [...] a escola era um máximo, era qualquer coisa de lazer mesmo, então tudo eu fazia com muito prazer, né?”. Ressalta ainda que hoje não “sente muito isso” nas crianças, ou seja, esse prazer de ir à escola, justificando dificuldade, particularmente dos meninos, em “ficar muito tempo sentado”, de ter que absorver um conjunto de conhecimentos que “é de certa forma imposto”.

Ao abordar diretamente a importância da escola de Educação Infantil para a formação da criança, Daniela diz que é o momento do despertar da criança em busca de saberes e conhecimentos. Em outras palavras, a Educação Infantil tem um papel importante no despertar do desejo de saber na criança, de conduzi-la a descobertas, de aguçar sua curiosidade, de reconhecer suas capacidades:

Professora: É... eu acho que desperta, desperta muita coisa é... coisas assim, que são muito importantes depois quando a criança entre na primeira série, né? É... esse... esse despertar às vezes é... das coisas, porque tem criança que chega aqui para gente que tem medo até de comer, né? E a creche faz todo esse trabalho, alimentação, questão de postura de cuidados, é... mesmo essa questão do aprendizado muita coisa que é passado para criança, né? Todo o trabalho físico, né? Para ela descobri o próprio corpo, então eu acho que...são assim, é...o trabalho que é feito... hã...dentro da... da...da parte pedagógica ele desenvolve a criança para que quando ela chega na primeira série ela vai... ela vai querer mais e mais saber, e adquirir novos conhecimentos, eu acho que a creche ela faz isso, ela desperta esse...esse desejo do saber.

Pesquisador: Como?

Professora: Através assim, no caso da escrita agente perceber, né? Pré I e pré II, eles não vêm a hora de poder escrever, de poder criar alguma coisa, - Ah!! esse é o “a”, mas eu fiz. Uma construção deles, que nem todos que estivessem em casa estariam tendo que trabalhar isso, né? Mesmo assim: - olha... eu estou conseguindo é... tomar banho sozinho. - Estou conseguindo comer sozinho. - Ah! eu consigo brincar com meu amigo, né? Tem uma boa convivência, então eu acho assim que mexe com um todo, né? - da criança, então eu acho assim que vem contribuir muito na vida.

Ao pensar a escola como um lugar possível prazer, Daniela pontua o valor do lúdico concretizado nas brincadeiras e nos jogos. A brincadeira se apresenta como uma via possível para um aprendizado prazeroso e significativo para a criança. Isso porque o brincar se confunde, em uma primeira instância, com a diversão e com a alegria na concepção de Daniela. Diversão e alegria pressupõem experiências prazerosas para a criança. O prazer, por

sua vez, pressupõe a liberdade de imaginar, de fazer de conta. Vejamos um trecho de seu depoimento:

Ah! Brincadeira é diversão, né? É aquele momento que.. que você assim, está livre, está se sentindo como se fosse um pássaro, aquela coisa que é só alegria, né?. Eu percebo nos meninos às vezes até um olhar diferente,é... a criança já acha que está brincando, às vezes a gente nem... né? - leva por este lado, mas de repente como a gente coloca aí vem aquela coisa, né? - da alegria, da satisfação, e as vezes coisa simples, né? Um jeito de olhar, as questão do rolar não rola, né? é... do brincar de pique-esconde essas brincadeira que a gente, de certa forma estão um pouco esquecida e a gente tenta resgatar.

Em princípio, o prazer está independente do formato da brincadeira e/ou do jogo, ou seja, pouco importa se é pular corda, correr ou amarelinha, uma vez que o prazer está na ação de viver, no faz-de-conta, personagens diferentes, de ser um ‘pássaro’, de experimentar a morte e a vida, o poder etc. e transformar isso em cena, em produtos agradáveis aos olhos da sociedade, que apresentem um valor cultural e educativo. Daniela diz que brincar é “correr, pular”, enfim se envolver em uma atividade lúdica e poder “se satisfazer no que a gente está fazendo ali, no que está... naquele momento, com os brinquedos, mesmo até com os próprios desenhos, né? No brincar ali você vai construindo, que você vai surgindo as idéias [...]”. De certa forma é uma maneira de satisfazer as fantasias e desejos que povoam o psiquismo humano e que encontram um espaço de expressão no brincar. Fantasias essas que alimentam o pensamento e permitem o ‘surgir das idéias’.

Inevitavelmente Daniela associa o brincar com a criança, pontuando que a experiência de brincar com as crianças faz com que ela se sinta também criança. De certo modo, é um resgate da infância, do prazer sentido em seus jogos e brincadeiras de infância. O prazer de poder viver a infância, de viver a criança no brincar com as crianças. Simbolicamente, pode-se dizer que isso representa o prazer de satisfazer suas fantasias em um espaço de faz-de-conta, imaginário peculiar da brincadeira. Vejamos o que diz Daniela:

Eu adoro pegar a turma, quando as vezes falta algum professor e a gente ir lá para fora no pátio [...] fazer daquilo alguma coisa prazerosa é...uma coisa assim que..que dá..dá vontade é ...eu falo até um pouco ser criança, né? Eu me sinto um pouco criança no meio deles, eu acho que brincar é isso [...].

Daniela pontua que nas brincadeiras as crianças buscam conhecer seus limites e suas possibilidades sustentados no cenário imaginário constituído por elas. Apoiadas em situações reais, como é o exemplo dos Jogos Panamericanos (PAN) citado por Daniela, as crianças brincam com o poder, com os limites, ao se atribuir medalhas de ouro e de prata numa

perspectiva de “tentar ver até onde eles podem”. Brincam com a vida e com a morte, com o amor e com o ódio, com o erótico e com o agressivo. Segundo Daniela, isso é fantasiar, imaginar. As crianças vivenciam situações de carinho, cuidado, amor ao ‘bebezinho’ (boneca) nas brincadeiras de casinha; cenas de agressividade (bater) e de erotismo aparentemente mais explícito (que Daniela trata por situações “obscenas”). São representações das crianças presentes em suas brincadeiras e observadas por Daniela na creche:

Professora: Eu acho que ela está assim, de certa forma testando o que ela pode, né?, que nem no caso, a gente às vezes comenta alguma coisa...quando a gente voltou as aulas eu comentei com eles sobre o PAN, né? As olimpíadas, então eles começaram a falar e envolver isso para o mundo deles, né? Ah! Eu..é...Eles correm... Ah! Eu ganhei medalha de ouro; - Eu ganhei medalha de prata. Então eles começam a certa forma, participar desse mundo, tentar ver até onde eles podem, é... trazer isso para realidade deles e formar também é...uma realidade futura, né? Eu acho. Construir u.. como se diz, o a... o futuro de amanhã, que nem no caso, muitas meninas elas brincam que estão cuidando do bebê, né? Elas espelham na mãe, então o que a mãe faz. Até a gente brinca, a gente costuma brincar, que a gente sabe tudo o que acontece em casa, ele, eles..eles acariciam o bebê, a criança, o bebezinho, a boneca. Até nos temos na sala um boneco e uma boneca, né? Tem nome, que eles deram nomes a esses bonecos é... tem o carrinho que eles ficam. [...] É... então assim eu percebo...(espera só um minutinhos)... eu percebo que ...que até as coisas ruins, né? às vezes no bater, é.... às vezes a gente vê algumas coisas assim, até meio obscena [...].

Contar e ouvir histórias é outra atividade lúdica que as crianças gostam muito, diz Daniela. Para além dos textos clássicos como ‘Branca de Neve e os Sete Anões’, ela diz que as crianças “gostam muito mais quando você inventa” a história e permite uma liberdade maior para que elas criem. Ela exemplifica essa atividade da seguinte maneira: “no caso é assim, no caso de pegar uma caixa e colocar brinquedos, as meninas [professoras] fazem isso de vez em quando, e aí vai surgindo de cada brinquedo, vai surgindo uma idéia”. Nesse exemplo, Daniela ressalta a presença da fantasia fruindo no inventar, contar e ouvir histórias assim como o prazer que isso lhes proporciona (às crianças).

Para Daniela, a possibilidade de vivenciar situações de brincadeira, de jogos, de contar e ouvir histórias, enfim, de viver a atividade lúdica é importante para a criança, uma vez que ela se descobre, “ela percebe que ela é capaz e que o mundo de certa forma ele pode ser muito mais fácil se a gente fizer de uma maneira prazerosa”. Viver o mundo de faz-de-conta que aos poucos vai permitindo à criança compreender a realidade interna e externa. O que Daniela pontua é que o lúdico torna a realidade mais amena, mais fácil de ser compreendida e vivida pela criança. O prazer do “como se” da brincadeira, onde tudo pode porque é de faz-de-conta. Portanto diz ela, “para que essa coisa do real não seja tão difícil, eu acho que a criança tem

que ter brincadeira, ter infância”. Em outro trecho de seu depoimento, Daniela ressalta que na brincadeira, as crianças:

[...] põem para fora os desejos, né? A criança põe para fora, ela é muito verdadeira, eu acho que é por isso que a gente, né? Tem que trabalhar muito isso na criança, porque depois ela vai construindo para ser um adulto mais tranqüilo, um adulto que vai saber resolver seus problemas de uma maneira mais tranqüila.

Há, nessas idéias de Daniela pontuadas acima, duas questões: de um lado, o brincar como uma atividade recreativa, divertida, gostosa, portanto, prazerosa e, de outro, ela pontua o valor da imaginação, da fantasia para o aprendizado da criança (“descobri-se”). Em princípio, essas idéias não se contrapõem no discurso de Daniela. O caráter divertido, recreativo são elementos mais aparentes da brincadeira, facilmente notados para quem observa crianças brincando. É consequência do cenário ficcional constituído pela criança que lhe permite fantasiar, criar e, obter disso prazer. A curiosidade, a descoberta, a invenção, o desejo de saber são alimentados pelas fantasias que dão forma às ações da criança em suas brincadeiras. Um “adulto mais tranqüilo” talvez seja um adulto que conheça melhor a si próprio, que consiga lidar de modo mais criativo com os “problemas” do dia-a-dia.

Ao abordar a presença do lúdico (brincadeiras, jogos etc) na escola, particularmente na Educação Infantil, Daniela pontua uma possível dicotomia entre estudar e brincar (ou se estuda ou se brinca). Em outras palavras, demonstra a dificuldade em considerar o lúdico nas atividades pedagógicas e, conseqüentemente, aos conteúdos propostos no planejamento. Nesse contexto, ela ressalta o valor da escola para a formação da criança e questiona se a escola é um espaço prazeroso para a criança. Daniela credits à escola de Educação Infantil um papel importante na educação/formação da criança, em que ela aprende valores, atitudes, desenvolve capacidades motoras, cognitivas, sociais, afetivas, dentre outros. Sobre a escola, ela diz:

Professora: Eu acho assim que é muito importante, por quê? É...eu acho que Desperta, desperta muita coisa é...coisas assim, que são muito importantes depois quando a criança entre na primeira série, né? É...esse..esse despertar às vezes é...das coisas, porque tem criança que chega aqui para gente que tem medo até de comer, né? E a creche faz todo esse trabalho, alimentação, questão de postura de cuidados, É.. mesmo essa questão do aprendizado muita coisa que é passado para criança, né? Todo o trabalho físico, né? Para ela descobri o próprio corpo, então eu acho que...são assim, é...o trabalho que é feito... hã...dentro da... da...da parte pedagógica ele desenvolve a criança para que quando ela chega na primeira série ela vai ...ela vai querer mais e mais saber, e adquirir novos conhecimentos, eu acho que a creche ela faz isso, ela desperta esse...esse desejo do saber.**(Pesquisador:** Como?) Através assim, no caso da escrita agente perceber, né? Pré I e pré II, eles não vêem a hora de poder escrever, de poder criar alguma coisa, - Ah!!esse é o “a”, mas eu fiz. Uma

construção deles, que nem todos que tivesse em casa estariam tendo que trabalhar isso, né? Mesmo assim: - olha..eu estou conseguindo é... tomar banho sozinho. - Estou conseguindo comer sozinho. - Ah! eu consigo brincar com meu amigo, né? Tem uma boa convivência, então eu acho assim que mexe com um todo, né? - da criança, então eu acho assim que vem contribuir muito na vida.

Nessa escola de Daniela, parece que o prazer é pouco presente. O prazer, para ela, está relacionado ao lúdico, ou seja, às brincadeiras, jogos, histórias, ao menos quando se trata da criança. Brincar é comparado a um “bolo de chocolate” por Daniela, ou seja, algo muito gostoso – “é a coisa mais gostosa do mundo”. Quando a professora convida as crianças para brincar no parquinho é como se estive oferecendo a elas um bolo de chocolate, “então assim, é prazer mesmo, eu percebo” (DANIELA). O prazer está na possibilidade de vivenciar a atividade com satisfação, com alegria, de maneira espontânea, uma atividade que desperte na criança o interesse, a curiosidade, “uma alegria que no caso das crianças quando estão brincando com brinquedo, é... elas entram no mundo, né? - do faz-de-conta, no mundo da imaginação, então elas estão aprendendo, porque aquilo está sendo prazeroso para elas” (DANIELA).

No entanto, Daniela argumenta que percebe certa separação entre as atividades de estudo (estudar) e de brincadeira (brincar) na rotina escolar, como atividades impossíveis de se articularem. Ela diz que as professoras muitas vezes não conseguem levar o prazer, ou seja, a imaginação, a fantasia para dentro da sala de aula. Na rotina, as professoras estabelecem dias e horários para “brincar no parque”. Na sala de aula, aparentemente, a presença do lúdico é pequena ou nenhuma. Vejamos o que ela diz:

Professora: É... é... assim eu percebo perante as crianças, quando eles estão fazendo alguma atividade, aí o professor fala assim: - Agora nós vamos para o parque! É como se você desse para eles um bolo de chocolate. É a coisa mais gostosa do mundo, né? É.... então assim, é prazer mesmo, eu percebo. Só que.. eu não sei se tem uma resistência, né? Hoje em dia ou as vezes a gente não sabe separar, né? Porque eu acho que dentro da sala tinha que ser uma coisa mais prazerosa... (**Pesquisador:** Não é?). Então eu acho talvez a gente precisa por em prática isso, as meninas às vezes não consegue. - Ah! Eu vou separar as minhas aulas e dois dias elas irão brincar no parque, nos outros dias não. Mas o prazer não está no parque? Então todos os dias eu devo levar as crianças para o parque! Mas eu tenho que mostrar também que na sala de aula tem que ser um prazer.

Daniela atribui essa postura das professoras ao medo de não cumprir o planejamento, ou seja, de não cumprir com as atividades pedagógicas programadas para a semana, semestre ou ano. A preocupação é com os conteúdos que precisam ser ensinados às crianças (números, alfabeto, conhecimento do corpo etc). Nessa dinâmica, o lúdico é alocado em momentos (dias

e horários) que não comprometam o cumprimento do planejamento (“[...] dois dias elas irão brincar no parque, nos outros dias não”).

A rotina da creche descrita por Daniela apresenta uma organização um pouco diferente da situação apontada acima. As crianças ficam na escola das 7hs30 até às 16hs, em uma rotina que pressupõe boa parte do tempo voltado para atividades lúdicas. Entre as outras atividades pontuadas estão as refeições (café da manhã, almoço e jantar ou lanche), um espaço de tempo em que as crianças dormem (logo após o almoço) e as atividades dirigidas (atividades pedagógicas que duram por volta de 40 a 50 minutos). Essa organização das atividades acontece todos os dias. Vejamos como ela descreve a rotina da escola:

Pesquisador: Fale um pouco da rotina da creche, como funciona?

Professora: Bom, aqui na creche nós temos... é nós entramos as 7:20 hs. - né? Os professores e a diretoria de certa forma. É... nós temos assim uma rotina do café das 7:30 hs. até as 8:00 hs., 8:30 hs. - depois eles fazem a higiene bucal. Ai tem o horário das atividades dirigidas, né? É... a estimulação do berçário, o maternal pré I e II eles tem uma apostila que eles seguem dentro do método, método Pitágoras é essa apostila não é trabalhada somente ela, né? Tem atividade é...complementares que é desenvolvida, ai vai de acordo com o planejamento que o professor faz da semana, né? É...eles trabalham mais ou menos uns 40 a 50 minutos na sala e depois vão para o pátio, né? Para o pátio, para grama, ai tem um trabalho com as crianças é... de bola, corda, brinquedo, no parque, isso assim basicamente são todos os dias, então todos os dias tem o horário da... da... atividades dirigidas e também a...a tem atividade de lazer que é logo após... É depois tem o almoço do berçário que é as 10:00 hs., o maternal e o pré I as 10:30 hs. e o pré II às 11:00 hs. isso porque? Porque eles... todos eles dormem, então para facilitar, para não ficar muita bagunça, por que? O berçário é uma sala com menores e precisam de mais silêncio na hora da alimentação, o pré I e o maternal por eles dormirem na mesma sala, eles almoçam juntos e o pré II como são as crianças mais velhas, são os últimos a almoçar. [...] Eles dormem, ai maioria dorme até 1:30 hs. - depois eles levantam e ai é assim mais aquelas atividade assim mais de lazer, né? É brincadeira no parque, eles tem costume de às vezes trazer alguns filmes, alguns desenhos e ai as vezes a gente passa para eles, que é horário que a gente procuram estar passando. [...] Ai eles as 15:00hs é o horário do jantar deles, né? Nem sempre é o jantar, depende das condições do clima também, porque às vezes está muito quente, não se serve comida, serve um lanche, ou uma salda de fruta, eles terminam mais ou menos isso umas 15:30 hs. Ai eles vão para sala, ai tem o horário assim, que eles vão pegar suas coisas, né? Colar se arrumar, colocar bolsa, às vezes colocar a roupa, né? A blusa de frio dentro da bolsa, arrumar, ver se está tudo certinho, cada um pega seus pertences para poder estar indo embora as 16:00 hs. Então basicamente essa é a rotina deles.

As atividades de lazer representam o conjunto de atividades lúdicas realizadas com as crianças. Na prática, são momentos de recreação. Pressupõem momentos de descontração, de diversão que se contrapõem aos momentos de atividades dirigidas. A recreação traz consigo a perspectiva do prazer; são atividades prazerosas para as crianças, uma vez que envolvem jogos, brincadeiras, desenho e pintura, contar e ouvir histórias, assistir filmes e desenhos. Entre as atividades vivenciadas pelas crianças na escola, apontadas por Daniela, estão

amarelinha, pular corda, jogar bola, brincar no parquinho, brincar de casinha, velotrol, fantoche e bola atrás. Vejamos:

Pesquisador: Dê alguns exemplos de brincadeira que são realizados nesse cotidiano da escola?

Professora: Olha é... eles gostam muito de jogar bola, né? - brincam muito de bola. É... que mais que elas brincam. Brincam muito de casinha, elas amam de paixão, mesmo os meninos, porque aqui nós tivemos algumas vivências de alguns meninos que as mães falam assim: - Ah! não deixa eles brincar de boneca, não, né?. Porque a gente acha assim: nossa que os pais estão tão para trás, né? De repente é...com tudo hoje, né? Mudado as mães ainda pensa isso. Mas eles brincam muito de casinha, eles brincam muito também, no parque, né? É... agora nós estamos sem a rede, mas tem a rede que eles brinca de jogar bola pra lá e pra cá, né? - sistema corporal trabalham bastante, bola atrás, é...dança da cadeira... É... nós fazemos passeios aqui por perto, ai eles vão para quadra, eles levam giz, eles desenham eles na quadra, é... brincam de bola também lá na quadra, corda, pula varinha eles brincam... Deixo eu ver que mais... Velotrol eles gostam de brincar de velotrol. É.... uma coisa que chamou bastante atenção dos maiores, foi o jogo de botão que chamou bastante atenção eles gostaram, que ver que mais...

Em outro trecho, ela complementa:

Professora: Ah... elas gostam muito de brincar de bola, é o que elas mais gostam, a bola é tudo! é até engraçado porque na apostila deles tem muito a bola , a bola , a corda, né? E assim é o que mais chama a atenção deles, eles começam a...a ver aquela figura a..a partir dela eles já criam um monte de brincadeiras, né? É... interessante isso. É... eles amam também o velotrol, num sei, engraçado isso, né? Mas... é um brinquedo também que eu percebo que chama muita atenção deles. O fantoche também é uma coisa assim muito maravilhosa, assim, para o mundo deles, por causa da fantasia, do faz de conta. É... eu não sei se talvez gente precisa trabalhar mais isso, é....porque eu acredito que também a pessoa precisa ter um pouco mais de dom para desenvolver, né? E aqui tem sim, uma professora que tem, mais gente precisa trabalhar mais, é... a questão da casa, do brinquedo de madeira, né? - que é o formato da casa, também a gente vê que chama muito atenção deles, porque... eu acho que é.... como se eles imaginassem a casa que eles queriam ter, então também é uma coisa que eu percebo que chama muito atenção. O berçário é... eles adoram.... As meninas costumam fazer aquela cabaninha com lençol, eles gostam de brincar, de entrar dentro. O minhocão também é uma brincadeira que eles gostam muito, pelo desafio, né? Aquela coisa de desafio, de atravessar, de conseguir, né? Escorregador eu também percebo que eles gostam muito, é.... a questão da...também do construir o brinquedo, eu percebo que eles gostam muito, às vezes as meninas constroem algumas coisa com sucata, então eu percebo que eles gostam muito.

Essas atividades recreativas são acompanhadas pelas professoras que ora propõe uma brincadeira, ora deixam as crianças construírem sozinhas, ora elas (as professoras) participam das atividades lúdicas, ora observam as crianças brincando. As atividades propostas pelas professoras são programadas de acordo com a faixa etária das crianças, visando de alguma forma o desenvolvimento de certas capacidades nas crianças (como as motoras, por exemplo).

A “amarelinha”, por exemplo, é usada para “trabalhar os números, as quantidades, os espaços [percepção de espaço], né? - a própria lateralidade” (DANIELA). Daniela diz que no planejamento orienta as professoras a pontuar o que pode ser desenvolvido com cada faixa etária no sentido de direcionar melhor a prática pedagógica, de modo que ninguém queira que: “no caso a... a criança do berçário... a questão do chute, né? - de brincar no caso de bola atrás, é meio difícil para elas, para a criança, então a gente tem essa preocupação”.

Daniela descreve também a presença de alguns jogos pedagógicos na rotina escolar. São jogos que as professoras usam na sala de aula, tais como o dominó, o tangram e o quebra-cabeça, de modo mais direcionado ao ensino de determinados conhecimentos/conteúdos.

Professora: [...] Tem alguns jogos pedagógicos, né? - que as professora brincam na sala. é... só que assim, eu percebo que elas tem um pouco de dificuldade, mesmo o Quebra-Cabeça, foi trabalhado um pouco o Tangram.....deixa eu ver que mais. Acho que mais são esses.

Pesquisador: Você fala do jogo pedagógico, o que seria o jogo pedagógico?

Professora: Ah! um jogo assim, mais de regra, né?..... uma regra assim...que nem tem..tem alguns jogos que a gente recebeu, mesmo que a fundação deixou para gente, é... esse jogo de botão é um, tem também dominó, que.... é legal assim, porque eles vão associar um numero à quantidade. Só que é... não sei se é porque dá mais trabalho, são muitas criança, as vezes assim, tem que trabalhar, mas tem trabalhar com uma de cada vez ou as vezes com duas, então dá para trabalhar, mas eu acho que ainda tem muita resistência. Eu não sei se porque a gente talvez não sabe como trabalhar, não sabia trabalhar direito. É... teve um curso que eu fiz, que o pessoal construiu um dominó com caixa de sapato, eu achei super interessante, ai eu falei para meninas, mas parece que tem uma certa resistência, sabe?! então assim, a gente tenta, mas não é tudo que a gente passa que elas fazem, né?

Embora o tempo voltado para as atividades lúdicas seja maior na rotina proposta por Daniela, permanece a dicotomia entre brincar e estudar: ou se brinca ou se estuda; as duas atividades permanecem desarticuladas. A dificuldade em fazer das atividades pedagógicas algo prazeroso, lúdico, se mantém, como ela própria relata ao pontuar a resistência das professoras. Em outro trecho, Daniela ressalta: “a gente trabalha sim, muita coisa em relação ao jogo [lúdico], mas... assim... percebo que ainda tem muita resistência diante dos professores. Por quê? Porque jogo é... envolve assim, muito trabalho, eu acho sabe, é... às vezes eu percebo... é... que eles [professores] não têm... eles não sabem como lidar com essa questão do jogo [...]”.

Diante desse cenário, Daniela propõe um ensino diferenciado, isto é, uma forma de passar “as coisas de maneira diferenciada”. No caso da Educação Infantil, ela diz que um ensino diferenciado passa necessariamente pelo lúdico: “eu acho que, eu acho que é aquela coisa assim da brincadeira mesmo, de você entrar na sala de aula e contar uma história, né? -

de uma maneira assim descontraída, envolvendo todo mundo, eu acho que dessa forma é... a criança se sente importante, né? - e aonde ela consegue aprender” (DANIELA). Nessa perspectiva, Daniela propõe que as professoras brinquem junto com as crianças: “precisa fazer junto, construir junto, não dá para você pegar e simplesmente falar brinca [...] você tem que se envolver, você tem que envolver a criança, fazer daquilo uma coisa prazerosa e não obrigada, entendeu!?” (DANIELA). Aparentemente o que ela propõe é que as professoras se aproximem das crianças e, conseqüentemente de suas necessidades e interesses. Nessa direção, as professoras podem fazer intervenções - visando determinados objetivos educativos – que sejam mais significativas para a criança, proporcionando-lhe um aprendizado prazeroso: aguçar sua curiosidade, o desejo de saber.

PROFESSORA 5

Elaine (nome fictício), 29 anos, trabalha em uma escola de Educação Infantil pública com crianças de 4 e 5 anos. Sua formação é o Magistério. Desde o início, mostrou-se muito disponível a colaborar com a pesquisa. Os dias e horários das entrevistas foram combinados e cumpridos sem nenhuma dificuldade.

Sobre a infância de Elaine: jogos, brincadeiras, escola. Elaine argumenta que sua infância lúdica foi muito rica, que adorava brincar. Brincou até os quinze anos e justifica que depois começou a ficar com vergonha do que outras pessoas pudessem pensar. Seu repertório lúdico era variado: brincava de casinha, brincava de ser professora, de pique-esconde, pique-rela, vivo-ou-morto, soltar pipa, beisebol (taco ou betis), dominó, dentre outros:

Pesquisador: Vamos pensar na sua infância. Como é era, como é que foi sua infância; as brincadeiras...?

Professora: Minhas brincadeiras... brincar de beisebol, carrinho de roleman, é... até soltar pipa eu soltei, solta pipa, é... vareta, dominó, era as brincadeira... xadrez, é... jogo de trilha, essas brincadeiras que... pique-esconde, pique-rela e vivo-ou-morto.

Pesquisador: Fala um pouco dessa sua experiência na infância.

Professora: Experiência....O que eu mais gostava era do beisebol !! (risos) eu acha assim... era uma brincadeira que ...eu adorava corre, bater o taco. Essa daí.... de pique esconde, que eu adorava esconder, para correr e depois eles..depois a pessoa ficar me procurando e me bater. Mas é, mas é o problema eu vejo assim, eu entendo as crianças, que a gente sempre quer ganhar, a gente nunca quer perder, agente nunca quer bater, para os outros esconder, no beisebol a gente nunca quer perder, agente nunca quer...a gente sempre quer pegar aquela bola, e....é essas brincadeiras...uai...minhas experiências...então é muito bom...brincar é muito bom! Eu até, eu brinco com eles de casinha, com as crianças, porque assim... parece que você está na tua infância, né?, brincando de casinha, eu brinco de casinha ai eles às vezes fala: - Ô tia, você vai ser a mãe tá? Eu falo: - tá! Eu vou ser a mamãe! ai eles falam sabe?! Então é muito gostoso. Eu adorava brincar de professora também, brincar de professora, brincar de casinha, brincar..eu..eu brinquei até os quinze anos (risos), depois dos quinze ai eu me ...eu comecei a pegar vergonha, tinha vergonha de começar a brincar porque ai já vinha, ai chegava os amigos do meu irmão, ai eu parava.

Segundo Elaine, a infância é brincar, não ter preocupações. O brincar é uma das atividades mais vivenciada pela criança, que lhe dá mais prazer como ressalta o recorte da infância de Elaine. É notório o grande interesse e entusiasmo da criança pelo universo lúdico. As “preocupações” das crianças não as mesmas dos adultos, como diz Elaine. De fato não são as mesmas, mas voltadas para seu universo de fantasias, a curiosidade sobre a sexualidade, as angústias de sua impotência diante de suas limitações físicas, motoras, psíquicas etc. As

brincadeiras, as perguntas curiosas, as histórias, são formas de a criança lidar com essas “preocupações” que lhes são próprias. São formas da criança descobrir o mundo na percepção de Elaine. Vejamos:

Pesquisador: Infância

Professora: Minha?... Infância?

Pesquisador: O que você quiser falar?

Professora: Infância... Ser pequeno, brincar, não ter preocupação (risos)

Pesquisador: não ter preocupação, brincar, o que isso quer dizer?

Professora: Ai... não... infância é uma coisa assim, que assim, no meu ponto de vista são crianças assim, que eles são assim só de brincar que eles não têm preocupação com o amanhã é eles brincam eles tem totalmente assim...eles não se preocupam com o amanhã, igual os adultos.

Em outro trecho diz:

[...] porque eles precisam descobrir o mundo, eles estão para descobri o mundo, então eles estão toda hora assim, precisando de informação, de tudo e é onde eles estão... é começo da vida da gente onde a gente está aprendendo e é através do perguntar e tudo mais que eles vão aprender as coisa e viver o dia-a-dia deles [...].

Quando aborda suas experiências da infância em relação à escola, Elaine pontua a rigidez das professoras, as aulas enfadantes e nem um pouco lúdicas. Relata que não havia diálogo com a professora: “ela falava e a gente morria de medo e ela mandava e a gente obedecia”. As aulas eram cansativas e pouco significativas para ela, uma vez que, todos tinham que ficar sentados em suas carteiras e apenas repetir o que a professora mandava. Elaine reclama que não entendiam o que estavam fazendo, o ‘por quê’ daquela atividade, o ‘por quê’ aprender aquilo. Aulas monótonas e sem sentido/significado para uma criança. Outra reclamação é sobre a postura das professoras, muito bravas. Elaine descreve uma de suas professoras como se fosse uma bruxa: “eu tinha, eu pequei assim trauma até do cheiro perfume dela, que ela tinha... ela tinha unhas cumpridas e vermelhas, e ela tinha mania assim de tudo o que você errava ela passava aquela unha, então várias vezes meu caderno... e tudo o que você errava se era muita coisa numa folha ela arrancava, amassava e jogava fora. Então foi assim, foi... minha primeira série foi terrível”. Elaine repetiu a primeira série. A professora bruxa, má, que destrói e que agride. Ao menos no universo subjetivo de Elaine, a professora se caracterizava como uma bruxa.

Sobre as aulas, ela diz:

Pesquisador: Como é que eram as aulas?

Professora: Ai... todos sentados ela fazia, ela mandava e a gente refazia era uma verdadeira repetição.

Pesquisador: Fala mais um pouco disso.

Professora: Uma repetição assim, é... sabe aquela coisa repetitiva que ela dava vamos supor do zero ao dez...ao nove, aí ela falava que aquilo era um numero mas agente não sabia o porque usar aquilo, mas que tinha que aprende, mas não sabia o porque aprender aquilo e agente fazia, igual às letras a gente era obrigado a fazer as letras, porque que era obrigada, porque...para saber, para saber porque, mas não tinha os porquês, só que assim também os professores eu acho que de antigamente não dava abertura dos porquês naquilo, porque a gente sempre tinha que fazer sem ...sem ter o porque, você fazia uma coisa repetitiva, e isso ficava uma coisa muito monótona, péssimo, né? Você fazer uma coisa sem você saber o porque que você está fazendo.

Hoje, na posição de professora e não mais de aluna, Elaine, ao fazer uma comparação, ressalta que a prática pedagógica precisa ser diferente. Diz que é importante que a criança entenda o que está fazendo; que aquilo faça sentido para ela; que a relação entre o professor e a criança seja dialogada ao invés de um monólogo. Propõe que as atividades estejam mais próximas da realidade da criança de modo que a aprendizagem seja mais significativa e prazerosa. É uma perspectiva que se contrapõe à sua experiência escolar na infância. É preciso considerar que a perspectiva pedagógica que transita, de modo geral, na escola atual é a construtivista, diferente daquela vivenciada pela escola há vinte anos atrás, e que influencia, de algum modo, a prática pedagógica de Elaine: centrada no aluno, que valoriza o conhecimento trazido pela criança, que valoriza o brincar como espaço de aprendizagem e assim por diante. Mas, de qualquer forma, as experiências infantis de Elaine na escola também corroboram para que ela estabeleça um estilo que a caracteriza como professora.

Nesse contexto, Elaine insere e valoriza a presença do lúdico (concretizado na brincadeira, no jogo, nas histórias etc) em sua prática pedagógica e, em um espectro mais amplo, na escola de Educação Infantil. Desse modo, sugere que o ensino e a aprendizagem são muito mais ricos quando acontecem em uma linguagem mais próxima da criança, ou seja, a linguagem imaginativa, lúdica. Isso porque ela acredita que as crianças compreendem melhor as coisas quando estão brincando, ou seja, concretizando em ações determinadas situações, valores, atitudes, comportamentos, conceitos, etc.

Sobre essas idéias, ela comenta:

[...] 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, as vezes que eles não estão entendendo nada, que as vezes aquilo para eles está um saco, porque a gente percebe, tem dia que eles fala: - Nossa tia! isso está um saco de fazer isso hein?! E eu também era desse jeito, é.... acontecia muito isso comigo, às vezes achava assim... porque na minha época não tinha, escola não era igual agora (**pesquisador**: na sua época de escola) É! na minha época de escola era totalmente diferente, né? Era uma coisa assim, a professora falava a gente morrida de medo dela e ela mandava e a gente obedecia, a gente era assim, ela mandava e a gente obedecia. E eu acho isso um absurdo! Porque as crianças têm... têm que opinar pelas coisas e não é sempre... que a gente tem que fazer o gosto da gente, nem tudo que a gente acha que é certo para eles é. Então a gente tem que enxergar o lado deles também.

Em outro trecho, compara a escola que viveu como aluna, na infância, com a escola atual:

Pesquisador: De lá pra cá o que é que muda?

Professora: Que agora dá mais abertura para as crianças, é assim elas sabem o porque que elas estão fazendo aquilo, é...qual vai ser a utilidade daquilo, é..fica muito diferente você falando para a criança: olha! Nós vamos fazer isso, porque é assim é assado! E a criança também, sabe... você respondeu os porque dela, ai elas falam: - Ai porque aprender os números tia? -Ai porque nos vamos aprender a contar, tudo mais..! E mas assim é uma coisa que eles..você vivencia mais, não é só assim no caderno você fazendo...você não precisa pegar e fazer os números no caderno, você pega os lápis e coloca quatro e vai colocando assim,e eles vão vendo ai depois que você fez mais aquela experiência no..na prática, ai depois você passa no caderno: - Sabe aquilo lá ...que nós pegamos é cinco canetas... é....cinco lápis, então esse é o numero cinco! Então fica uma coisa diferente, porque você tem que fazer mais na prática e depois na teoria.

Pesquisador: Fica diferente... qual a diferença para a criança?

Professora: Na minha opinião, a diferença é que ela assimila mais, ela não vai fazer por repetição. Igual zero, um, dois, três, quatro e cinco, e ela decorar e as vezes você coloca o um e o cinco e ela fala: -um e dois, porque ela repetiu porque ela está, porque ela está..ela está repetindo tudo aquilo que ela viu na lousa, ela não conhece tanto, ela tão tem tanto contato com aquilo, agora a partir do momento que você trabalha mais a prática e depois vai para a teoria ai a criança ela já esta sabendo, ela já sabe a quantidade cinco, a quantidade seis,então eu acho que muda muito você trabalhando mais a prática.

Pressupõe que a presença da atividade lúdica na escola possibilita uma prática pedagógica mais harmônica, menos aterrorizante, menos autoritária, portanto, mais gostosa, mais prazerosa para a criança. Elaine apresenta o brincar como algo divertido, que apresenta uma conotação de liberdade, ou seja, de poder fazer o que se tem vontade e que, por consequência, gera prazer. Isso porque a brincadeira permite a expressão de desejos e fantasias uma vez que se constitui um espaço imaginário, de faz-de-conta. Em outras palavras, Elaine credita ao fato de a brincadeira ser caracterizada pelo faz-de-conta a possibilidade de se concretizar em ações o desejo e, disso obter prazer. De certa forma é poder brincar com a

fantasia de onipotência, com as fantasias agressivas e eróticas, disfarçadas no ‘como se’, na ficção própria da brincadeira e respaldado pelo caráter imaginário que a caracteriza, ou seja, é apenas brincadeira, faz-de-conta, é de mentirinha como dizem as crianças. Uma outra questão é a idéia de criar algo quando se brincar. A criação é consequência da possibilidade que o brincar apresenta de imaginar com certa liberdade (fazer o que temos vontade, ser várias pessoas, estar em vários lugares etc - na perspectiva de Elaine). Isso, de certa forma, significa fantasiar. A fantasia, de algum modo, é empregada na criação e disso resulta o enredo da brincadeira, do jogo ou da história.

Sobre isso, Elaine diz:

Pesquisador: O que te lembra brincar?

Professora: Brincar(risos).....é correr, me divertir, fazer assim, fazer as coisas que a gente tem vontade assim... sabe?!...Sentar... éfazer várias coisas assim... que a gente tem vontade, e que deixa a gente bem.

Pesquisador: Por exemplo?

Professora: Por exemplo....brincar de boneca. Porque assim, você sonha com isso, “você é mãe”.. ai sabe?! “você tem uma filha” ... “você se senta ali”, você se senta ali... você está assim totalmente... você consegue criar, através de uma brincadeira você consegue criar um mundo imaginário, um faz de conta.

Pesquisador: Fale um pouco disso.

Professora: É que assim, você vai em vários lugares você, você se transforma em uma pessoa, você...uma pessoa, você é varias pessoas, você pode assim, igual quando eu era pequena: era grande, eu era casada e com a pessoa, que assim eu queria na minha cabeça eu queria” e assim a gente cria um mundo da gente “eu tinha minha casa, tinha duas filhas”, então assim... você cria muita coisa através da brincadeira, você vai criando muita coisa você, vai imaginando e através daquela imaginação você vai criando. Porque “você pega a sua filhas” e ai as vezes você está brincando com um menino ai ele é o pai e assim as vezes você conversa com ele então é um , é um momento que você está usando sua imaginação.

A vivência da ludicidade não se restringe à hora, dia e local para a criança. A imaginação, a fantasia e a criação são elementos constantes em todas as atividades da criança. Para Elaine, as crianças brincam a todo o momento – “eles brincam no refeitório, às vezes eles estão fazendo atividades [pedagógicas], eles estão cantando alguma música [...]” (ELAINE). É como se fosse um elo de ligação entre a criança e o mundo que torna essa relação mais agradável para ela, de compreensão mais fácil. Cria-se um mundo imaginário que permite um transito mais tranquilo entre realidade interna e externa que implica uma dimensão de aprendizado para a criança. Esse mundo expressa uma realidade ora agradável,

alegre ora triste e horrível e que representa a percepção da criança sobre suas experiências. Vejamos um trecho do relato de Elaine:

Que é assim através da brincadeira, eles vão... primeiro eles vão imaginar o que eles queriam, na vida deles e eles vão começar imaginar e aí eles criam esse mundo deles. Eles... a partir do momento que eles estão brincando eles estão criando esse mundo deles, esse mundo assim... que as vezes é um mundo maravilhoso e eles se fazem maravilhoso dentro desse mundo; e as vezes esse mundo é triste, horrível, mas eles estão vendo dessa maneira, eles estão criando uma maneira que eles vivem, então eles estão assim... na verdade eles estão recriando, né? Porque eles estão vendo isso e passando, é... e mostrando para gente o que eles passam na casa deles, na vida deles, no dia-a-dia deles.

Para Elaine, as experiências da criança vividas nas atividades lúdicas possibilitam-lhe algum aprendizado. A criança “não está brincando por brincar, você não está ali sem saber o porquê, porque toda brincadeira tem um porquê” (ELAINE). Aprendem-se valores, atitudes, conceitos, procedimentos, ou seja, aprende-se, por exemplo, diferentes maneiras de se realizar uma mesma atividade lúdica, a conhecer o próprio corpo, a conviver com o outro, dentre outros. De certo modo, quando Elaine aborda a questão da aprendizagem – “o brincar é uma aprendizagem” – há a tendência em relacionar a idéia de aprender algo brincando com o aprendizado de algum conteúdo escolar reforçando a necessidade de que a brincadeira precisa partir de um objetivo, visando o aprendizado de algo (a escrita, os números etc.). Trata-se da idéia de aprender brincando bastante veiculada na escola como justificativa para a presença do brincar. De qualquer forma, ela observa que o aprendizado nem sempre se dá nesse nível (pedagógico), ou seja, as brincadeiras e jogos que a criança constrói também lhe proporcionam algum aprendizado:

Pesquisador: O que te lembra brincadeira?

Professora: Brincadeira... participar... (risos) brincadeira... aí uma coisa muito boa, brincar... quem não gosta de brincar?!

Pesquisador: O que é uma coisa boa?

Professora: Eu acho que é uma hora que 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 a brincadeira tem um porquê.

Pesquisador: Quem dita esse porque, quem determina esse por quê?

Professora: A própria criança, às vezes igual, a gente fala para elas nós vamos brincar, é... nós vamos brincar de casinha: - hoje nós vamos brincar de casinha! - Aí quem vai ser a mamãe? Quem vai ser a filhinha? Então às vezes aí... mas só que eles estão sabendo eles começam a ser uma família a reproduzir o que o... a brincadeira numa família.

A rotina de Elaine com as crianças na escola começa às 7hs30 e finaliza às 16hs. e conta com uma série de atividades que envolvem higiene pessoal, alimentação, descanso, atividades pedagógicas e atividades lúdicas. Ela argumenta que o brincar se faz presente a maior parte do tempo, uma vez que ela acredita que assim as crianças aprendem mais. Em um primeiro momento há uma separação entre as atividades pedagógicas e as atividades lúdicas. As atividades pedagógicas envolvem o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos constituintes do planejamento escolar tais como: o alfabeto, os números, noções de quantidade e conhecimento do corpo (lateralidade, por exemplo). As atividades lúdicas são jogos, brincadeiras, histórias, desenhos que as crianças desenvolvem livremente, mas sempre acompanhadas por ela. Sobre o brincar em sua rotina, Elaine diz: “[...] aí depois disso a gente faz a brincadeira, tem dia que eles brincam assim, eles brincam no parque é onde eu vou observando, mais tem dia que eu dou brincadeira mais dirigida [...]”.

Nos momentos de atividades lúdicas há pouca intervenção pedagógica da parte de Elaine, de modo que as crianças têm liberdade para criar seus jogos e brincadeiras e suas histórias. São momentos em que Elaine as observa, aparentemente na perspectiva de conhecê-las melhor (comportamentos, atitudes, valores expressados nessas atividades que desvelem um pouco da criança, suas dificuldades, conflitos etc). Portanto, nessa perspectiva o brincar é tomado como espaço de simbolização. Concomitantemente, são momentos de diversão, de distração, de descanso para as crianças. Entre as atividades vivenciadas pelas crianças está o parquinho, a bola (jogar bola), brincadeira de casinha, boneca, teatro, fantoche e ‘cabaninha’.

Vejamos o exemplo da brincadeira de “cabaninha” que é colocar um lençol entre duas mesas e brincar debaixo dessas, segundo descrição de Elaine:

[...] eles estão brincado, aí debaixo da mesa eles contando tudo o que acontece em casa, tudo o que o pai e a mãe fazem, entendeu?! Se o pai é agressivo com a mãe a gente percebe, porque assim, sempre ele sempre é o pai e... e a menina é sempre a mãe. E a menina age como a mãe e o menino age como o pai, então às vezes, acontece muito, as vezes a menina sai lá debaixo chorando porque o menino agiu como o pai, então ele agrediu o pai e o pai agrediu a mãe, então ele faz a mesma coisa, e as vezes assim aquela criança carinhosa, sabe, o pai é carinhoso eles percebem isso, eles percebe o carinho, a gente percebe [...].

Em outro trecho Elaine descreve outras situações de brincadeira das crianças:

Pesquisador: Qual é a tua percepção sobre a presença da brincadeira na escola? A escola que eu digo, é a educação infantil.

Professora: Hurum.

É o que a gente faz... a gente deixa eles brincando... é assim... a gente entrega os brinquedos para eles e geralmente os meninos sempre vão jogar bola e as meninas sempre vão brincar de casinha ou ser professora, mas é onde eles estão... criando, eles estão assim... eles estão brincando da maneira deles, porque eu acho assim, que precisa disso, pra eles crescerem para eles, para eles serem mais assim, mais criativos, [...] mas eu vejo assim, que precisa ter muita brincadeira, precisa acontecer muito esses tipos de brincadeiras e não assim você estabelecer essa regra: -Não, vocês vão brincar disso e pronto acabo! Eu acho que assim, eles têm que brincar do que eles têm necessidade, igual os meninos adoram jogar bola, então eles tem que jogar a bola deles, porque é uma coisa que eles vão assim, eles estão competindo. Eles amam isso. Eles estão se interagindo um com o outro. De vez em quando eles brigam e tudo, mas eles sabem que assim eles estão sendo um pelo outro, porque eles fazem o grupo deles e o outro faz a grupo dele, então trabalha muito. É...e as meninas, as meninas que gostam muito de brincar de boneca, elas estão brincando ali é assim ela está fazendo... igual: uma cuida do filho, a outra limpa casa, outra faz uma coisa, então é o jeito delas interagirem e usar a imaginação delas, porque elas falam cada coisa que assim, a gente fica assim de boca aberta, elas brincam.... então, eu acho que é necessário, não é necessário somente criança brincar dentro de uma sala.

Nos momentos de atividades pedagógicas, Elaine pontua a presença de alguns jogos pedagógicos (ou brincadeira dirigida) e até vislumbra a presença do lúdico. Nesse contexto, esses jogos e brincadeiras são explorados visando um objetivo pedagógico que normalmente se situa na aprendizagem de um determinado conteúdo/conhecimento (o alfabeto, por exemplo). Sobre a brincadeira dirigida, ela diz:

É uma brincadeira que eu vou é... falar quais são as regras dessa brincadeira e eles vão seguir essa regra, aí vai ter aquela turma, tem a turma que tem seguir aquelas regras e eles vão... conti... começar a trabalhar conforme o... assim o combinado, né? - que são aquelas regras que nós combinamos.

Essa... é ...é a brincadeira que a gente...a gente assim... A gente trabalha brincadeira com uma... com regra assim, vamos supor, igual o jogo... a gente trabalha muito assim... O dominó. Então eles vão jogar o dominó, tudo primeiro e já estou trabalhando a contagem com eles dos números e.. quem vai ganhar, quem não vai ganhar e quem vai ganhar vai... vai já passar para outro... outro jogo, o xadrez [...].

Elaine acredita que a aprendizagem é mais significativa para a criança quando ela experimenta o conceito de maneira concreta, isto é, “na prática”. O entendimento teórico fica facilitado quando a criança vivencia o conceito/conhecimento na prática (os exemplos que ela apresenta sobre essa idéia, referem-se aos números e, principalmente, ao alfabeto). Assim é definido o que é aprender na concepção de Elaine. Ela entende que é poder experimentar, viver aquilo para você aprender, “viver aquilo que você está aprendendo”. Aproximar aquele conhecimento, em princípio abstrato, da realidade da criança. Ela diz que não adianta propor um conteúdo/conhecimento que está totalmente longe da experiência/vivência porque “aí você viu tudo aquilo mais você não aprendeu ou então você decora”. Como argumento de exemplificação dessa idéia, Elaine aponta o sucesso do aprendizado das vogais do alfabeto (a,

e, i, o, u) pelas crianças, suas alunas. Na percepção dela as crianças reconhecem as letras “super bem”. Ela atribui esse “sucesso” ao lúdico, mais propriamente, a maneira como ela conduziu a aprendizagem das vogais: contando histórias (segundo ela, inventada por ela própria):

Pesquisador: E a que você atribui o sucesso dessa aprendizagem, no caso das vogais, eu digo com....em relação a seus alunos?

Professora: A história e a eles 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 falo: - Tia essa noite eu num dormi direito! Por quê? - Porque eu fiquei com medo da bruxa!

Elaine pontua que a história é uma brincadeira criada por ela na perspectiva de transformar o aprendizado, nesse caso, das vogais em um momento prazeroso, concreto porque próximo da realidade da criança ao invés de “ser aquela coisa maçante [...] de colocar todo mundo sentando e vamos fazer ‘pronto acabou’”. E história tem um enredo que gira em torno de uma floresta, pessoas perdidas (as vogais) que precisam ser encontradas (ela diz que, às vezes, são escondidas algumas letras – vogais feitas de madeira – na sala ou no local onde estão e que precisam ser encontradas pelas crianças). O desenrolar da história se modifica cada vez que é contada, mas em princípio segue esse enredo. Elaine contou duas vezes a história, em dois dias de entrevista diferentes. Na primeira conta a história de cinco amigos (as vogais) que se perderam na floresta e que precisavam ser encontrados. O primeiro foi a vogal ‘a’. Após a descoberta, ela apresenta a letra às crianças e dá seqüência à história. Aparentemente, as vogais não foram descobertas todas em um mesmo dia, portanto, numa mesma história. Na segunda, Elaine conta a história de uma pessoa muito ‘legal’, a vogal ‘a’, que foi passear na floresta e se perdeu. Para ajudar a encontrá-la, ela convida outras pessoas (as demais vogais) e desenrola a história até que a vogal ‘a’ seja encontrada.

Vejamos uma dessas histórias:

Pesquisador: Na entrevista anterior você falou de uma maneira que você usa aí para ensinar (**professora:** das histórias) é isso as histórias... (**professora:** hurum) é eu queria que você contasse uma história como você faz com tuas crianças.

Professora: Ai... eu vou contar ..eu comecei com a história da “a” que era uma pessoa muito boazinha,muito... muito certinha, gostava de fazer tudo certo, obedecia a mãe, obedeci o pai e aí ela saiu e foi passeia só que ela se perdeu e aí a professora pediu para a amiga “e” e amiga “i” ajudar a encontra com ela, porque o “a” era uma pessoa muito boazinha que precisaria ser encontrada aí a amiga “e” e amiga “i” foram é...procura aí ela sobem numa floresta, só que nesta floresta....a professora

pediu para tomar cuidado porque existia uma bruxa, então essa bruxa ela não...quando ela pegava as crianças elas não devolvia as crianças. Ai a amiga a encontrou com o amigo “o” e ao amigo “u” e pediu para esse dois amigos para encontrar o “e” e a “i” ai o amigo “o” foi também e ajudou, então ai cada um foi para um lado ai o amigo “o”, a amiga “a” conseguiu encontrar a “e” e “o” ai eles encontram depois de um certo tempo, eles encontraram primeiro encontraram a vogal “e” depois de uns dias encontraram a amiga “i” ai os três..cinco ficaram todos amigos, estudaram na mesma escola, só tinha existia um problema, a amiga “i” era muito chata era muito birrenta não obedecia a professora e tudo então ela não queria que essa amiga fizesse parte do grupo delas só que ai a professora conversou falou que não era certo isso então voltaram a ser ami...ai deixaram ela..ela continuar nesse grupo mas com é...assim...ela precisa obedecer algumas regras que era não bater mais, obedecer mais, é....conversar ao invés de bater e foram seguida as várias regras e ai ficaram todos amigos e eram cinco amigo que era o aeiou.

Elaine ressalta que as crianças, normalmente, é quem representam as vogais seguindo a narração dela, Elaine. A cada história um conjunto de crianças assume a personagem das vogais. No total são dezoito crianças. Em relação a presença da bruxa na história, ela diz que representa uma pessoa má, ruim, ou seja, a pulsão de morte. Segundo Elaine, as crianças se recusam a representar a bruxa na história por conta dessa dimensão destrutiva, agressiva. Nesse caso, ou a bruxa fica como uma personagem ausente fisicamente mais simbolicamente presente – “no imaginário deles” – ou, ela própria assume esse papel. O efeito da bruxa é assustar as crianças e ao mesmo tempo colocar em cena a dimensão destrutiva do homem.

Sobre a bruxa:

Professora: Conforme eu vou contando eles vão imaginando, às vezes para eles é uma bruxa muito velha... horrível, às vezes é uma bruxa moça que assim eles já imaginam que a bruxa deu a maçã por causa da história da branca de neve eles fazem a imaginação, mas assim geralmente eu dou um grito eu começo a rir igual a bruxa então ai é...é essa diferenciação assim a bruxa presente nesta história é presente através dos sons que a gente trabalha e dos susto que eles levam.

Pesquisador: Como é que você encara a bruxa?

Professora: Eu amo (risos) fazer a bruxa com ele porque assim eles estão todos quietos prestando a maior atenção, aí na hora que a gente faz assim... igual a hora que eu falo que vou ser a bruxa eu dou aquelas risadas que eu vou pega...ele levam cada susto, mas cada susto. E eu vejo assim, a bruxa é não assim na história ele está sendo aquela pessoa má, aquela pessoa que faz de tudo, mas assim que na vida real existe muita.... aquela pessoa má, aquela..aquela pessoa que faz coisas, então por isso que eu acho que eles não gostam de se comparar a bruxa, porque para eles é uma pessoa má ou assim é uma pessoa que só está fazendo coisa ruim para os outros.

Elaine explora a história há dois meses, depois de ter realizado um curso relacionado ao tema, sobre contar e ouvir histórias. De repente, percebeu que poderia, a partir de uma história, enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem. Diz que não gosta muito de ler as histórias já prontas (como por exemplo, branca de neve e os sete anões e chapeuzinho

vermelho); prefere inventar as histórias ela própria – “é imaginação minha”, ela diz. Aparentemente, Elaine possibilita às crianças certa liberdade para incluir nessa história suas fantasias: imaginar/fantasiar a bruxa, as vogais e assim por diante. Ela própria se permite, até certo ponto, também fantasiar, começando pela invenção da história e passando pela representação da bruxa. Pode-se dizer que Elaine, ao menos nesse caso da história, consegue enriquecer uma atividade pedagógica articulando-a ao universo lúdico, sem com isso ‘perder’ de vista a dimensão educativa.

PROFESSORA 6

Fabiana (nome fictício), 29 anos, é graduada em Pedagogia e pós-graduada (lato sensu) em Educação Especial. Trabalha em uma escola pública de Educação Infantil há dez anos. Pelo mesmo período de tempo, também trabalha em uma instituição para crianças portadoras de necessidades especiais. A faixa etária que ela trabalha na escola de Educação Infantil é de cinco anos. Fabiana foi bastante receptiva ao convite para participar da pesquisa, de modo que não houve dificuldades em relação aos dias e horários das entrevistas.

Sobre a infância lúdica e escolar de Fabiana. Ela diz que brincou muito quando criança, não muito diferente das demais professoras entrevistadas. Teve uma infância lúdica muito rica, povoada por inúmeros jogos e brincadeiras. Aparentemente, foi uma infância regada por muita imaginação, por muito faz-de-conta, ao menos em suas brincadeiras “em casa”. Isso se deve em parte à liberdade para constituir suas brincadeiras, seus jogos e suas histórias “sem nenhuma preocupação”. A infância é um tempo mágico em que a “gente não tem preocupação nenhuma”. Infância que traz saudades, diz Fabiana. Argumenta que brincou até os quatorze anos e diz que se recorda que “enquanto algumas amigas já estavam todas mocinhas na rua, eu estava lá em frente a minha casa fazendo casinha de boneca”. Vejamos o que ela diz sobre suas brincadeiras de infância:

Pesquisador: Brincadeira da infância?

Professora: Ah... Eu lembro de passa anel, amarelinha, brincadeira de roda é... o faz de conta.. eu me recordo muito do faz de conta de boneca de ficar pegando bonequinha, fazendo comidinha, na minha vó tia um quintal muito grande tinha uma mangueira então agente..cada..cada mangueira.. uma mangueira... uma jabuticabeira e cada lugar era a casa de uma das boneca então em baixo dessa mangueira a gente fazia as... as... brincadeiras sabe, então a minha casa era debaixo da mangueira ai eu tinha uma tia que era mais nova assim, e..mas nova assim.. mais velha do que eu , mas era...mo-mocinha... então ela já sabia cozinhar então ela fazia comida de verdade e levava lá para gente lá para dar para as bonequinhas a gente eu comia, eu lembro assim bem da..do faz de conta mesmo

Por outro lado, quando Fabiana recorda as experiências da escola, pouco se observa a presença do lúdico (das brincadeiras, dos jogos, das histórias etc.). Fabiana não frequentou “a pré-escola”, entrou “na primeira série direto”. Ela diz que hoje, sente muita falta da pré-escola. A falta da pré-escola ela exemplifica do seguinte modo: “quando eu comecei a dar aula a gente tinha que utilizar a letra bastão né? - com as crianças e, eu não conseguia fazer, porque eu já aprendi direto na letra de mão, então eu tinha muita dificuldade [...]”. Fala também do aprendizado psicomotor, exemplificando a “lateralidade”. São elementos

importantes para quem trabalha na educação infantil, afirma ela. A partir da primeira série (do ensino fundamental), a presença do lúdico é ocorre de maneira muito tímida, como ela mesmo diz:

E na primeira série já entra mais assim sem tanta brincadeira sem tanto lúdico, né? mais a parte de caderninho, letrinha, número e... eu lembro... eu lembro assim sabe? e lembro muito da minha infância em casa, não na escola eu me lembro assim brincando em casa mesmo de boneca [...].

A partir da primeira série do ensino fundamental o brincar é praticamente inexistente quando se trata de pensar uma articulação com a prática pedagógica do professor. No máximo, tem espaço no recreio, muito embora Fabiana não aponte para isso com clareza. A “pré-escola” talvez ainda seja um dos poucos espaços em que a presença do brincar possa ser observada em uma dimensão mais ampla do que a do recreio. É compreensível que Fabiana não tenha recordações significativas em relação à presença do lúdico na escola, quando se trata de sua infância.

Para Fabiana, o lúdico (concretizado na brincadeira, no jogo etc.) é o faz-de-conta. O faz-de-conta representa a possibilidade de assumir personagens diferentes, viajar e estar em lugares diferentes. De certo modo, é uma forma de lidar com o desejo, com as fantasias - em um espaço imaginário em que tudo pode, usando do mecanismo da simbolização – isto é, o âmbito em que as fantasias se disfarçam no enredo da atividade: “faz-de-conta que eu sou a professora, faz-de-conta que eu vou...”.

[...] brincadeira é fundamental, a criança ao mesmo tempo em que ela interioriza... interioriza ela constrói e re-elabora, e re-significa 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 vislumbra uma dimensão criativa para a brincadeira, o que lhe confere uma dimensão educativa. A criança constrói, re-elabora e re-significa os conceitos, o que ela pensa, diz Fabiana, ou seja, ao constituir suas brincadeiras a criança vive um constante processo de construção e re-construção de si própria, de seus valores, do mundo que a cerca, constrói e re-constrói conhecimentos, explora, inventa, descobre. São experiências potencialmente ricas para a criança em possibilidades de aprendizagem. Fabiana, muito timidamente, traz a idéia de uma possível relação entre aspectos internos e externos (realidade interna e realidade externa) corroborando com o processo de aprendizagem da criança quando ela constitui suas brincadeiras e jogos.

Fabiana argumenta também que é uma atividade fundamental para a criança; é uma de suas atividades mais intensas e significativas de modo que ela diz que não consegue pensar uma prática educativa na Educação Infantil que desconsidere o brincar e a ludicidade que lhe é próprio. A brincadeira possibilita a criança uma aprendizagem muito mais significativa e prazerosa, diz ela.

O prazer que se obtém na atividade lúdica é um elemento importante na percepção de Fabiana. Está relacionado com a idéia de que a brincadeira, o jogo, o contar e ouvir histórias traz consigo a conotação de que são atividades vivenciadas sem conflitos, tensão e angústia, portanto, gostosas, alegres e divertidas. Fabiana associa o prazer a situações de diversão e/ou de distração, isto é, a elementos que caracterizam a recreação. Para Fabiana, portanto, brincar é recrear-se. A atividade lúdica propicia a constituição de um ambiente mais agradável, mais *light* - de modo que a relação com a criança seja mais facilitada. A proposta de uma brincadeira seduz a criança, motiva-a. Conseqüentemente, aquilo que ela vivencia na brincadeira lhe é mais significativo justamente porque ela está disponível e interessada pela atividade lúdica que não é encarada como obrigação (mas sim como recreação). Vejamos um trecho do depoimento de Fabiana:

[...] a partir do momento que a criança brinca ela sente prazer em brincar, é um caminho para gente conseguir muita coisa trabalhar questões emocionais, questão de relacionamento, crianças tímida, tem crianças que no começo do ano não conseguir se interar com o grupo, hoje através de brincadeira, ajudante do dia contextualizado, não é ajudante para ser meu escravo, é o ajudante de... de estar trazendo de ficar junto de mim, para ele ter uma responsabilidade muito importante por que naquele dia é ele que vai organizar tudo, então eu acho que é uma questão de prazer a partir do momento que a gente consegue através da brincadeira, então assim empurrar todas as carteiras, sentar numa rodinha, conversar colocar uma brincadeira que vai trabalhar um conteúdo e.. eles vão sentir prazer e vão compreender, eles vão entender, vai ter um significado, vai ter...

Pesquisador: Por que você acha que a brincadeira dá essa sensação de prazer?

Professora: Ai... por que a brincadeira é... mágica, né? 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 [...]

Nessa direção em que aborda o lúdico em uma perspectiva recreativa, Fabiana questiona o prazer nas brincadeiras das crianças com quem convive (particularmente seus alunos). Vai mais adiante e diz que a criação e a invenção pouco aparecem. Ela diz que as crianças estão mais preocupadas em representar, por exemplo, o que acontece em casa (situações conflituosas como 'brigas', por exemplo) do que propriamente em brincar (ou seja,

em fazer de conta; em imaginar), em suas atividades lúdicas. Trata-se de uma idéia ingênua de que o brincar se constitui em um espaço imune às contingências da realidade, seja ela interna ou externa. Vejamos o que a entrevistada diz:

Professora: O que eu percebo brincadeira violência brincadeira, é... a necessidades das crianças extravasarem, né? Eu acho que hoje, não..não tem uma preocupação às vezes com o brincar, com o fazer de conta, é mais uma... é uma representação do que acontece em casa, eu percebo que as brincadeira hoje tudo que se a gente parar numa salinha de 5 cinco anos descobre que... tudo o que a gente observa assim agente vai percebendo o que tem por trás a família, como está a família eu vejo assim no dia a dia às vezes uma crianças chega um pouquinho diferente é... através de uma brincadeira ela se comporta diferente se vai investigando você descobre que a mãe brigou com o pai que o pai pôs a mãe para fora que a mãe colocou o pai para fora, então eu percebo que hoje a brincadeira... não é assim um...um prazer, a criação, inventar ou reinventar é mais a questão do representar o que acontece, de extravasar, desejo, felicidade, sentimento....

Pesquisador: Qual a diferença?

Professora: Eu acredito que... eu percebo assim algumas crianças inocentes, aquelas brincadeiras fantasiosas, a gente faz de conta que está presente, é... vamos fazer de conta que nós vamos brincar de comidinha, organização é... você vai ser a mãe, você vai ser o papai e o filhinho. E por outro lado eu percebo as crianças que só chegam na escola para bater para... para colocar para fora o que ia acontecer em casa, uma situação que ela precisa descontrair em casa, eu percebo que tem muito isso na escola.

Fabiana parte do pressuposto que o lúdico é uma atividade ausente de conflitos e de situações desagradáveis, angustiantes. É como se o lúdico fosse apenas alegria, contentamento, algo gostoso, em que o desprazer estivesse ausente.

Nessa perspectiva, Fabiana argumenta que as crianças trazem para as brincadeiras e jogos muitas situações que vivenciam do mundo adulto, seja pela televisão, seja pelo convívio com os pais ou outros adultos, que fazem delas “adultos em miniatura”.

Professor: É.... Eu percebo assim que algumas brincadeiras... é... eu não falo assim só essa que eles representam porque eles vêem na televisão, mas é...situações assim de...do mundo adulto mesmo, que eles representam a todo momento, até o jeito de falar, de se portar, de querer se vestir, eu acho que eles estão muito influenciados eu falo assim hoje... hoje as crianças não deveriam ser adultos em miniatura, mas hoje elas são, por que em geral eles convivem muito com o adulto eu acho que até mesmo pelo contexto social em poder estar brincando da rua brincando com outras crianças, então fica em casa só com o pai e mãe assistindo situações que as vezes...

Para ela, as crianças estão deixando de ser crianças e assumindo comportamentos, atitudes, valores do mundo adulto. Conseqüentemente, a atividade lúdica passa a ser um palco em que as crianças representam ‘coisas’ do universo adulto. O que está em questão é o desejo. O mesmo desejo que animava as brincadeiras fantasiosas, de faz-de-conta da infância de Fabiana: o desejo de domínio da realidade (interna e externa) que se concretizam no enredo da

brincadeira, do jogo, das histórias. O que aparentemente incomoda Fabiana é a percepção de que a atividade lúdica é muito mais do que brincar; que o prazer da criança quando brinca é consequência da satisfação (simbólica) de suas fantasias. Ela separa o ‘fazer de conta’ e a ‘representação’: talvez a idéia de que o faz-de-conta, que a fantasia preserve na criança certa inocência e pureza (ou seja, de que a criança é boa por natureza) e a idéia de representar aponte para a realidade que traz consigo conflitos, tensão, agressividade, erotismo. Fabiana argumenta, com certo pesar, que atualmente as brincadeiras das crianças são muito diferentes das brincadeiras de sua infância, ou seja, o conteúdo das brincadeiras expressa com mais intensidade as potencialidades eróticas e agressivas (talvez porque haja mais liberdade para isso).

Sobre o brincar e a educação escolarizada, particularmente a educação infantil, Fabiana argumenta que o brincar é importantíssimo uma vez que possibilita ao professor “trabalhar tudo”, ou seja, o conteúdo (alfabeto, números, lateralidade, consciência corporal etc) pode “ser trabalhado através da brincadeira, pode ser estimulado através da brincadeira”. Fabiana fala da necessidade de que o conteúdo ensinado tenha significado para a criança, que seja significativo para ela. Nesse sentido, o brincar é um importante colaborador uma vez que permite à criança um aprendizado mais prazeroso, divertido, alegre. Um exemplo trazido por Fabiana está relacionado ao ensino das letras. Ela usa uma música – Dona Aranha – para ensinar a letra ‘A’, usa nomes de animais e os relaciona com as letras e, ressalta: tudo sem obrigação, sem cobrança. No caso da música, ela diz que canta a música da Dona Aranha com as crianças, faz uma brincadeira relaciona à música (ela não qual brincadeira) e depois pede às crianças que circulem todas as letras ‘A’ da música. Para Fabiana essa é uma forma de trabalhar um conteúdo de maneira lúdica, portanto divertida, alegre e prazerosa. Ela argumenta que não usa caderno nem faz cobranças às crianças. Reforça sua concepção do brincar como atividade recreativa, divertida. Vejamos o que ela diz:

[...] é... depois também a questão das letras, nós temos um projeto da letrinhas que querendo ou não, o que está acontecendo, com essa nova mudança que o pré II que é o que eu trabalho com 5 anos acabou virando o antigo pré III, que não é o ideal, então para gente não cair na questão de alfabetizar, então nós combinamos que nós vamos apresentar para as crianças toda as letras durante todo o ano, apresentar como? a letra “A” é a musiquinha da dona aranha, então nós vamos cantar, depois nós vamos procurar: - Vamos procurar toda as letras A que tem neste texto? Entende o registro vem por ultimo. Cantar a musica da Dona Aranha fazer uma brincadeira relacionada a musica ai depois vamos sentar todo mundo agora e circular todas as letrinhas “A” que tem nessa musica ponto parou ai sem trabalhar, sem entrar em caderninho, sem obrigação, cobrança, ai nós vamos então nesse projetinho das letras é..é trabalhamos os animais e a letras é paralelo.então a gente cada letras é relacionado a um animal e cada ..cada letra tem uma musica relacionada ao animal, então a gente vai trabalhando tudo muito na... no lúdico na brincadeira [...].

É interessante como Fabiana busca suavizar as obrigações e cobranças que acompanham o processo de ensino e aprendizagem na escola. Busca fazer das atividades pedagógicas momentos menos cansativos, menos desgastantes e menos mecânicas. Quando ela diz que prefere não usar o “caderninho” mais sim uma “musiquinha” para ensinar as letras do alfabeto às crianças, de certa forma procura uma maneira mais suave e prazerosa para o aprendizado das crianças, do que ficar escrevendo repetidas vezes a mesma letra até decorar.

Sobre a rotina de Fabiana com as crianças. O brincar encontra horário e dia específico na rotina de Fabiana, entremeio às atividades pedagógicas e outras permanentes (hora de entrada, contagem das crianças, roda de conversa etc). Os horários e dias disponibilizados para a atividade lúdica aparentemente se voltam para um brincar mais livre, despretenso no que diz respeito aos conteúdos escolares. Fabiana pontua a presença do brincar também por ocasião das atividades pedagógicas – como o exemplo do ensino das letras do alfabeto – como forma de estimular o aprendizado das crianças. São brincadeiras e jogos que ela usa para trabalhar os conteúdos e que, aparentemente, não se misturam com as atividades lúdicas ditas livres. Segunda-feira, quinta-feira e sexta-feira são dias que o brincar aparece na descrição de Fabiana referente à rotina, numa dinâmica mais livre:

Professora: bom, na minha sala de aula é... é estabelecida uma rotina sim, em... compartilhada com os alunos então eles já sabem o que vai acontecer durante o dia, né? Então assim um exemplo, na segunda-feira é...o primeiro horário são feitas as atividades permanentes são todas aquelas atividades que são feitas.. feitas todos os dias, então na roda de conversa na segunda-feira principalmente porque é o dia que eles trazem muitas... muitas informações no final de semana, aí logo após eles tem uma hora de aula de dança que são as ações complementares aí nessa aula de dança eu participo junto com eles ajuda na organização e tudo, logo em seguida a gente faz o trabalho de linguagem oral e escrita que seria o terceiro horário, mas tudo bem compartilhado eles sabem já a rotina certinho, termino o terceiro horário aí nós vamos para o recreio hora que retorno do recreio é aí que eu introduzo a brincadeira atividadesentão eu procuro intercalar, na segunda-feira eu trabalho com brincadeira, na terça eu trabalho com artes musicais, na quarta eu trabalho com artes visuais, na quinta-feira eu retorno na brincadeira é na sexta-feira [...].

Fabiana divide a rotina em quatro partes. As três primeiras são voltadas principalmente para as atividades pedagógicas e, a última, realizada após o recreio, ela disponibiliza para o brincar (segunda, terça e sexta-feira) e para as artes musicais e visuais (terça e quarta-feira respectivamente). Na volta do recreio as crianças já estão cansadas, argumenta ela, por isso a opção por atividades mais livres, recreativas. Nesse contexto, Fabiana aponta para a existência de um brincar mais livre e outro mais dirigido. Ambos acontecem normalmente nesse espaço destinado ao brincar na rotina. No brincar mais livre, as

crianças têm liberdade para organizar e desenvolver suas atividades lúdicas. No brincar dirigido, ela comanda as atividades, ela determina quais serão as brincadeiras e/ou jogos e/ou histórias, propõe as regras e assim por diante. O brincar dirigido, aparentemente, busca ensinar as crianças a brincar, ou seja, aprender as regras da brincadeira/jogo, o funcionamento da brincadeira/jogo, até que as crianças consigam brincar sozinhas, muito embora, em alguns momentos, algum conteúdo possa ser trabalhado. Vejamos:

Pesquisador: Sua opinião sobre a presença do brincar na escola?

Professora: É..como que eu digo: Importantíssimo, né? O brincar a gente consegue trabalhar tudo, com crianças de quatro anos o brincar é presente a toda hora... todo momento, com cinco anos é que a gente vai como é que eu te fala, a gente vai introduzindo atividades mais direcionadas é... que nem na minha sala eu já trabalho eu trabalho a questão do brincar mas com regras mais explícitas é..a questão do combinado, é...a gente faz muito...um exemplo, usando um jogo, é de dominó, tem aquela criança que ainda está na fase de ficar empilhando que não entende a função, então eu gosto de trabalhar a questão da função de sentar junto, explicar que o domino se joga assim, o jogo da memória não se joga assim, e pedir que eles procurem jogar. E tem é lógico as brincadeira mais livres, né? - que a gente deixa eles organizarem, por exemplo, quando o dia nossa de quadra na quinta-feira é...eles estão adorando a questão do jogo do futebol: - Tia reparte o time para gente! Então eu vou, lá e organizo: - Ó quem é que vai ficar... mas esse time está muito grande tem que passar um para cá....! Então a brincadeira ela é presente diariamente na pré-escola e.... e eu utilizo bastante, bastante mesmo.

Os momentos em que Fabiana dirige a brincadeira ou o jogo, demonstram sua participação efetiva. Ela dirige e, ao mesmo tempo, brinca junto com eles. Sua participação é no sentido de conduzir a atividade de modo que as regras sejam respeitadas e, também, no sentido de demonstrar como a brincadeira/jogo funciona. Ela propõe que existe um jeito certo de brincar, ou seja, de realizar determinada atividade. Por exemplo: embora algumas crianças insistam em usar o dominó para fazer uma pilha, não é a maneira certa de se brincar. Sua participação mais efetiva se dá até que as crianças consigam, por si só, organizar e desenvolver uma brincadeira e/ou jogo:

Pesquisador: E até que ponto é essa sua participação com as brincadeiras dirigidas?

Professora: então é... sinceramente nas atividades... de vamos imagina... uma dança da cadeira eu fico no rádio de organizando a questão da musica desliga, liga, desliga. Na bola atrás eu até sento com eles faço a primeira vez para ele aprenderem, mas depois e mais entre eles e eu fico perto, presente. Batata quente eu... eu por exemplo eu no início eu organizava, agora eu coloco uma criança para ir lá e falar: batata quente, quente, quente, quente. A questão do balanço caixão a mesma coisa antes era tudo eu no meio colo, agora não, eu diversifico. Eu procuro dentro do possível participar mais é...

Pesquisador: Se no decorrer de uma atividade que você propôs, elas quiserem modificar uma regra, fazer uma coisa diferente como é a tua posição?

Professora: Não é... nesse momento dirigido eu... eu permito sim, permito, eu permito porque tem hora que..por exemplo, vou ter dar um exemplo que aconteceu a pouco tempo... foi do...foi do futebol que eles falaram de brincar com a mão tia se a gente brincar com mão? É o handebol. Eu deixei.eu deixei. A questão da batata quente também teve criança que pediu para organizar, mas organizou de uma forma diferente. Eu deixo, Eu acho interessante, mas eu sempre procuro mostrar como funcionar, a regra mesmo, que nem o dominó que eu estava te falando dos jogos, né? Então eu trabalho, eu tenho dominó de numero, de animais, de cores, de verduras, de frutas, a mesma coisa do jogo da memória tenho de monte, muito diversificados, ai eu... eu entro explicando a verdadeira função, mas tem aquele que devido fase, dele ainda não estar amadurecido para aquele momento ali ele cria ele canta parabéns faz de conta que é um bolinho, existe.Eu assim eu procuro pedir : - olha! Vamos...vamos joga do jeito certinho e tal!

É também por ocasião das brincadeiras e jogos dirigidos que Fabiana propõe a possibilidade de que alguns momentos sejam voltados para o ensino de conteúdos. Por exemplo, ela associou o ensino da amarelinha com o conteúdo folclore. O saci-pererê foi o ponto de ligação entre as partes. Ela contou a história do saci, convidou as crianças a experimentarem o ato de pular em um pé só, depois em dois e, na sequência, introduziu a amarelinha. Embora a relação entre a amarelinha e a história do saci possa ser questionada, o que Fabiana queria demonstrar era a possibilidade de ensinar um conteúdo de maneira divertida; lúdica talvez:

E tem e tem alguns momentos que são voltados para algum conteúdo que eu queira também, por exemplo, amarelinha é..quando a gente estava trabalhando a questão do...da história do saci pererê então deu toda a sequência do dia, né? É... contei a história do saci pererê, depois a gente foi brincar de pular com um perna só e com as duas pernas ai eu introduzi amarelinha, né? Nesse momento. então eu procuro assim dá uma...mas é mais direcionado mesmo, na sexta feira que eu te falo que eles ficam mais “a la vontade”, na sexta feira.

Nesse contexto, Fabiana atribui ao brincar uma função recreativa. Para que a criança possa usufruir dessa condição, faz-se necessário instrumentalizá-la. Dito de outra forma, é preciso ensinar a criança a brincar, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, para que tenha autonomia na organização e desenvolvimento de suas brincadeiras e seus jogos em seu cotidiano para além da escola:

Professora: Eu acho que a brincadeira... é algo que tem quer ser ensinado às crianças, porque assim, teoria fala que criança não nasce sabendo brincar a gente precisa ensinar a brincar e hoje professores muito preocupado com o conteúdo é... que pode ser trabalhado através da brincadeira, pode ser estimulado através da brincadeira, mas isso em geral não acontece, então eu acho que a brincadeira hoje eu... é mais um ensinar brincar, a gente parar, sentar, fazer uma rodinha de conversa, explicar como é a brincadeira, criar a regras junto com as crianças, é... demonstrar,

participar junto com elas, né? Sentir confiança, sentir que a brincadeira é uma coisa prazerosa, percebo que tem criança que não conhece brincadeiras, a hora que a gente começa apresentar, ela acha o máximo, brincadeira que ela pede até..... passa anel, uma... uma bola atrás, a história da serpente, tudo brincadeira que para gente...tudo coisinha...para nós é coisa boa, para eles... eles não conhecem, hora que agente apresenta eles ficam encantados, né? Então hoje eu vejo a brincadeira como necessidade de ser resgatada mesmo.

Nas brincadeiras e jogos mais livres, Fabiana se declara uma observadora. Sua intervenção se dá em situações que julga de efetiva necessidade como: brigas, desentendimentos e dificuldades das crianças em organizar a atividade. São momentos em que as crianças desenvolvem suas brincadeiras e jogos livremente, sem a direção efetiva de Fabiana. Elas brincam do que querem e com quem querem. Pode-se dizer, são momentos que possibilitam com mais intensidade, a expressão das potencialidades eróticas e agressivas, uma vez que o contorno da brincadeira e/ou do jogo fica mais aberto, sem a amarra da direção de Fabiana:

Professora: No livre eu procuro é... 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 a trás eles se organizam e eu observo, eu falo assim que o livre é assistido, eu assisto a brincadeira e faço as intervenções quando necessárias e as vezes sai um atrito ali, uma briguinha ali, um conflito ali aí eu entro: - mas vamos conversar quem que começo quem está certo, quem está errado, vamos entender, vamos entrar em um acordo? Então eu entro nesse momento, então para mim o livre seria assistido e eu só fico mais observando o comportamento, aquela criança que está tendo conflito em casa, que o pai e mãe está se separando e a dirigida não, a dirigida eu sento com eles, eu participo, eu ajudo a organizar.

Fabiana descreve algumas situações que ela observa nas brincadeiras livres e argumenta que embora as crianças tenham a necessidade de extravasar suas potencialidades eróticas e agressivas, suas fantasias, é preciso intervir e conduzir a criança ao ‘caminho’ correto. Vejamos duas situações descritas por Fabiana:

Professora: Olha... Então já aconteceu de uma criança... de criança... aluna minha é pegar duas bonequinhas e fazerem as bonequinhas ficarem beijando uma na outra, aí geralmente eu assim eu discretamente eu entro e pergunto assim: - Nossa mas elas estão beijando? Elas estão namorando? Aí quem que namora na sua casa que você vê namorando? – Aí minha mãe e meu tio! O tio no caso não é pai, tinha um namorado da mãe que ela põe o nome de tio, então minha mãe e o tio.

[...] por exemplo tem uma menininha minha que não para de por a bola de dentro da barriga... de dentro da barriga... de dentro da blusa por dentro da blusa, Porque? O que que está acontecendo Lea [fictício]? – A mãe está grávida! Aí você vai descobrir: - aí que legal então na hora que a Mariana [fictício] nascer você vai cuidar dela, né? Você vai... você vai... mas você vai para escola? Venho tia! Ah! Então está bom!

De certa forma, Fabiana concebe os momentos de brincar livre como espaço de observação das crianças. É uma maneira de saber o que está acontecendo com elas de modo que possa intervir junto à criança e, em uma perspectiva mais ampla, com os pais, na expectativa de resolver aquele possível conflito observado.

Sexta-feira é o dia mais importante para as atividades livres e o que apresenta uma proporção maior de falta das crianças (dado informal baseado na percepção de Fabiana). É o dia em que os pais aproveitam para, por exemplo, levar as crianças ao médico, uma vez que não vão perder nenhum conteúdo importante. Sexta-feira é dia de recreação. Assim é percebido pelos pais, argumenta Fabiana – “eu percebo que na sexta-feira que é o dia assim que é visto como o dia do brincar”. É um dia que as crianças passam boa parte do dia (da rotina escolar) brincando. Fabiana diz que os pais não dão “tanta importância para esse dia, ah esse dia não vai ter conteúdo, esse dia não vai ter caderno, esse dia não vai... não vai ter trabalhinho [...]”. Escola é lugar de estudar, não de brincar. A atividade lúdica é tomada como diversão, distração, desvalorizada como espaço de ensino-aprendizagem da criança.

Fabiana ao tratar da presença do brincar na escola em que trabalha, de modo geral, comenta que cada professora “tem seu jeito de trabalhar”: tem aquela que é conteudista, oportunizando, de maneira concreta, espaço para as crianças brincarem “os quinze minutinhos antes, a hora que está terminando o tempo”, ou seja, o horário de ir embora. Outras são mais abertas ao brincar - grupo no qual Fabiana se coloca – de modo que conseguem compartilhar a organização e desenvolvimento das atividades além de trocarem materiais (jogos). Nesse sentido, buscam planejar as atividades que propõem às crianças, estabelecer locais apropriados para desenvolvê-las, entre outros:

[...] a brincadeira da dança da cadeira a gente vai fazer no pátio, o futebol é na quadra e a gente trabalho mais assim organizando os ambientes, os espaços, sabe?! que nem a hora da leitura – que eu te falei- é um espetáculo, eu sento perto deles, então eu sou muito... eu sou virginiana, organizada, perfeccionista, eu procuro muito organizar meu alunos, também essa questão da rotina não é comum as professoras colocarem na sala o que vai acontecer no dia, eu coloco, e não hoje vai ter isso, isso e isso para mim me orientar também, parece que eu me perco se eu não colocar, então a questão das brincadeiras também, então, por exemplo essa semana eu ensinei para eles a história da serpente, né? A brincadeira da serpente, foi bem difícil para eles entenderem, que nem hoje se pegar eles: Tia, hoje a gente vai brincar da brincadeira da serpente? Falei: - Não, hoje não é o dia, a gente vai brincar na semana que vem! Então eu vou trabalhando mais organizado, procurando direcionar mais.

Tal postura permite que Fabiana consiga estabelecer em sua rotina, de maneira planejada, os momentos destinados ao brincar. Aparentemente, a programação das atividades

é respeitada por Fabiana: hoje não, semana que vem - diz ela ao seu aluno que pede pela brincadeira da serpente (A História da Serpente). A proposta de momentos específicos na rotina destinados ao brincar pressupõe e/ou nos permite caracterizá-los como momentos de recreação, que embora faça parte do conjunto de atividades escolares, parecem desarticulados das atividades pedagógicas, mas não necessariamente desarticulados do processo educativo. Há um aprendizado, ainda que não necessariamente de um conteúdo/conhecimento exigido pela escola.

CAPÍTULO V

CONCEPÇÕES DO LÚDICO PARA PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, o objetivo é compartilhar das análises das seis professoras na perspectiva de compreender, de maneira mais ampliada, as concepções e os modos de acolhimento do lúdico na educação escolarizada, particularmente a que se refere à educação da criança pequena. Enfim, o objetivo é comparar as análises antes realizadas individualmente.

*

Ao ouvir essas professoras, aparentemente poder-se-ia dizer 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. Um discurso circulante na escola, particularmente de educação infantil, de uma suposta valorização do brincar como atividade própria da criança, como apontam nossas professoras entrevistadas. Todas as professoras são unânimes em dizer que a presença do 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 gostoso, facilita o trabalho do professor.

Um discurso que toma forma no Brasil com a introdução das idéias de Froebel no final do século XIX, reforçado e revigorado, ao final da década de 70 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 como se diz comumente, a partir da 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 da racionalidade).

Nesse contexto, a Educação Infantil (creches e pré-escolas) é 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, 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 sentido/significado que o lúdico assume na prática pedagógica de Ana, Beatriz, Carla, Daniela, Elaine e Fabiana?

Da infância Ana relembra suas travessuras, autodenomina-se 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 gozar 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. A diversão traz consigo também a conotação de uma situação alegre, gostosa, enfim, é uma forma de viver a felicidade, ao menos na percepção de Ana. 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.

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). A inserção do lúdico na escola coloca Ana em um dilema: articular o brincar, significado por ela como diversão, com a proposta de uma educação escolarizada que pressupõe certa austeridade e rigidez e que está na contramão da diversão (é o preço do conhecimento). A escola exige sistematização das atividades, o que lhe confere certo controle sobre o processo e o resultado. Como sistematizar o lúdico? Como controlar o processo e o resultado das brincadeiras e dos jogos? Em uma perspectiva mais ampla, como inserir o lúdico em sua prática pedagógica?

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. Esses 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. Em outras palavras, de certo modo, Ana sistematiza o lúdico, ou seja, determina o processo (os rumos da brincadeira) em função do resultado (o conteúdo a ser ensinado). 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.

Carla trata o lúdico - ou seja, as brincadeiras e jogos - como atividade própria da criança, específica da infância. Nesse contexto atribui-lhe uma função simbólica. Carla descreve o brincar/lúdico como uma linguagem da infância que expressa simbolicamente, via imaginário, o universo subjetivo da criança. No brincar a criança (re)vive experiências que transitam entre o singular e o universal, entre o consciente e o inconsciente e que fomentam sua busca por um saber sobre si e sobre o mundo que a cerca. 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. O relato de sua infância lúdica reflete essa sua percepção sobre o lúdico. Por morar na zona rural, filha única, Carla não tinha com quem brincar. Portanto, brincava sozinha, brincava com os personagens que inventava e que eram seus interlocutores nas brincadeiras. A condição de ter que brincar sozinha coloca Carla muito mais próxima de si (seus defeitos, suas qualidades; como ela diz). Os personagens e as ações representavam e expressavam simbolicamente aspectos da vida mental de Carla (desejos, fantasias, medos e conflitos). Conversava consigo mesma por meio dos personagens que inventava.

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. Nesses termos, 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.

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 direta em 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” – 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.

Para Daniela uma expressão que norteia sua percepção em torno do lúdico é o ‘prazer’. Vivenciar o lúdico – ou seja, brincar, jogar etc – significa viver experiências prazerosas. O prazer a que se refere Daniela está relacionado à diversão, recreação, alegria. Isso representa situações não conflituosas, a possibilidade de poder amenizar as dificuldades apresentadas pela realidade como, por exemplo, aquelas que se situam na escola, próprias do processo de ensino e aprendizagem. Daniela preza muito a liberdade que o espaço imaginário – o faz-de-conta propicia - já que permite constituir um cenário agradável, prazeroso e alegre, como ela mesmo diz – e, conseqüentemente, amenizar as dificuldades próprias da realidade.

Sugere que a escola deveria ser um lugar prazeroso para as crianças, ou seja, alegre, gostoso, divertido. O lúdico é sua sugestão para que a escola possa ser um lugar mais prazeroso, uma vez que credita a ele uma via possível para um aprendizado prazeroso e significativo para as crianças. Significativo porque se trata de uma linguagem própria da criança que, a qual lhe permite compreender mais facilmente a realidade que a cerca. Daniela sugere que uma escola prazerosa seria, então, uma escola marcada pela diversão, pela recreação. O ensino diferenciado que ela se refere, passa por esse caminho: utilizar o artifício do lúdico (do faz-de-conta, da liberdade de ação, da espontaneidade etc) para estabelecer uma convivência mais agradável e mais próxima, entre adulto e criança; facilitar a compreensão dos conteúdos, enfim, constituir um processo de ensino e aprendizagem mais ‘descontraído’, e conseqüentemente, menos tumultuado, menos confuso.

No entanto, Daniela pontua que a presença do lúdico na escola é marcada pela resistência, particularmente das professoras. Ela traz essa leitura a partir da posição de Coordenadora Pedagógica da creche. Refere-se, portanto, às professoras que trabalham na creche. Resistência que se insere no dilema entre estudar ou brincar: a escola é um lugar para

brincar ou para estudar? Em princípio, mais para estudar e menos para brincar. Segundo Daniela, as professoras se limitam a estabelecer dias e horários destinados ao lúdico em suas rotinas. São momentos para brincadeiras e jogos livres, sem preocupação pedagógica (de trabalhar os conteúdos escolares), separando os momentos de atividades pedagógicas dos momentos de atividades lúdicas. Ela credita essa postura das professoras à preocupação com o cumprimento do planejamento. Pressupõe-se, então, que o lúdico pouco corrobora com o processo de aprendizagem, ao menos dos conteúdos escolares (letras, números, dentre outros). Caracteriza-se como recreação; talvez passatempo. Atribui-se ao lúdico pouca importância educativa.

Fabiana 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.

A partir do lúdico, Fabiana acredita ser possível constituir uma relação com a criança mais agradável, mais facilitada, mais *light*. Para Fabiana, 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. 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 a 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. Explorando a atividade lúdica de forma dirigida, Fabiana também propõe, em alguns momentos, o ensino de conteúdos escolares valorizando o caráter divertido, isto é, próprio do lúdico.

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.

Nessa direção, acredita que o lúdico pode corroborar com 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. Conseqüentemente, 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 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.

Beatriz, diferentemente das demais professoras entrevistadas, vive o lúdico de maneira intensa em sua prática pedagógica, confundindo-se em muitos momentos com as crianças, seus alunos. A diferença entre Beatriz e as demais professoras está na dimensão da prática propriamente dita, ou seja, ela realmente brinca com as crianças sem pudor. Em algumas circunstâncias, seu envolvimento com a atividade lúdica é tão intenso que ela ultrapassa os limites da razão, deixando-se levar pela paixão: muda de posição, passando de professora a criança, de educadora à ‘amiguinha’ de brincadeira. Causa estranheza entre as professoras, colegas de escola: uma professora sentada no chão, brincando de pega-pega, por exemplo, provoca certo desconforto. Primeiro porque não é essa a postura que se espera de uma professora, segundo pelo próprio preconceito em torno do lúdico, considerado improdutivo e de pouco valor educativo pela escola.

O que Beatriz faz é simplesmente brincar com as crianças, seja nos momentos de atividades livres, seja nos momentos de atividades dirigidas. Ela considera o lúdico (as brincadeiras, os jogos, contar e ouvir histórias) como atividade essencial para a criança, que lhe permite aprendizagens ricas e amplas que extrapolam o universo de conteúdos escolares. Nesse contexto, pontua o lúdico como atividade simbólica, regada pela fantasia. Por essas características, conduz a um viver criativo, ou seja, desperta a criatividade, a curiosidade investigativa, o desejo de saber. A liberdade para imaginar e simbolizar (portanto, para fantasiar) possibilitada pela atividade lúdica é alimento que fomenta a criatividade e que permite ampliar os conhecimentos.

Na prática o fundamental é o prazer, consequência da liberdade de ação e da satisfação das fantasias (de poder viver o faz-de-conta). Em outras palavras, o essencial para Beatriz é vivenciar o lúdico, independente de qual seja a brincadeira, o jogo ou a história e, retirar disso o prazer. Seu papel na escola é brincar com as crianças, diz ela. Faz-se presente inclusive nas brincadeiras dirigidas e direcionadas ao ensino-aprendizado de algum conteúdo escolar (números, alfabeto, consciência corporal etc) para além de mera propositora; ela é uma jogadora conjuntamente com as crianças. Brinca com as crianças e como as crianças. Em busca do prazer, Beatriz propicia às crianças um cenário rico em que a fantasia reina soberana. Situações riquíssimas de aprendizagens podem surgir, guiadas pela curiosidade investigativa, pela capacidade criativa cuja consequência é a ampliação do universo de

conhecimentos da criança. A questão é que Beatriz nem sempre parece estar atenta a isso. Entretida com a busca do prazer, esquece-se de sua função educativa, perde a oportunidade de intervir e corroborar com a aprendizagem de seus alunos. Assim sendo, pode-se dizer que, para Beatriz, o lúdico é diversão ou recreação. Brincar com as crianças é um momento de recreação para ela; momentos prazerosos, divertidos, descompromissados com qualquer obrigação.

A presença de jogos e brincadeiras, de histórias – enfim, do lúdico - pode ser observada em diferentes contextos na rotina escolar das professoras transitando entre momentos em que o lúdico é vivenciado livremente e momentos em que o lúdico sofre intervenção e é dirigido por elas. Assim sendo, pode-se dizer que assume diferentes roupagens: ora é passatempo, descanso, distração (portanto, recreação), ora é instrumento pedagógico, ora é efetivamente espaço educativo.

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 têm 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. Essa decisão é muito pessoal de cada uma delas. Santos (2001, p. 97) afirma que “[...] é necessário que estejam previstos na rotina escolar períodos de tempo consideráveis destinados ao jogo livre, permitindo, assim, que as crianças interajam entre si e com os objetos de forma espontânea”. Nesse contexto, o papel do professor é o de observador, exercendo alguma intervenção em situações específicas como, por exemplo, uma briga entre as crianças. Nesse contexto, o lúdico assume o caráter de passatempo, distração e descanso. São momentos em que as crianças estão livres para organizar e desenvolver suas atividades lúdicas sem intervenção, seja em dia e horário pré-determinado ou espremido entre uma atividade pedagógica e outra.

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 pela liberdade de ação e, portanto, pela incerteza; ausente de seriedade, improdutiva - e que tem por objetivo o prazer. Sob a perspectiva da recreação, o lúdico ocupa, na prática pedagógica das professoras, o lugar de passatempo, de distração, de descanso - em contraposição a 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 idéia de que a educação exige uma sistematização e racionalização tal que a torna incompatível com a ludicidade, marcada pela imaginação, pela fantasia, pelo desejo e pelo prazer.

A idéia de recreação – que se refere à diversão, distração, passar o tempo etc - é tomada pejorativamente pelas professoras para se referir a uma atividade de pouco valor para a prática pedagógica quando se trata da educação da criança. As professoras partem de uma concepção de educação racionalista, que busca fazer da criança pura razão pela supressão do infantil, do instintivo, 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 gostosa, 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.

Há nessa concepção recreativa do lúdico, um viés que nos direciona para uma valorização do lúdico sob o ponto de vista da criança, que o considera comportamento natural e espontâneo da criança. Isso implica dizer que as professoras consideram que o lúdico é importante para as crianças e, que é necessário preservar essa necessidade delas de constituir suas brincadeiras, jogos e histórias. Quando elas propõem espaços em suas rotinas escolares para a vivência do lúdico recreativamente ('brincar livre'), acreditam estar corroborando com o desenvolvimento das capacidades da criança (social e afetiva, essencialmente). Elas manifestam a idéia de que o lúdico proporciona um espaço de experiências que corrobora com o desenvolvimento das capacidades infantis. De certa forma, partem do princípio de que a criança se autodesenvolve por meio da atividade lúdica. Santos (2001, p. 88), em consonância com essas idéias diz que “[...] os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento”. A referida autora ressalta ainda que o lúdico é um espaço de experiência e de liberdade de criação para as crianças, em que expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo, em que interagem consigo mesma e com os outros.

Na condição de atividade natural e espontânea da criança, o lúdico expressa aquilo que é próprio da natureza infantil: sua condição irracional, instintiva e impulsiva. É essa natureza, essencialmente, que elas descrevem quando conceituam o brincar e quando abordam o que

observam nos momentos em que as crianças brincam livremente: a expressão de aspectos agressivos e eróticos. Nesse contexto, 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.

É um espaço em que a criança pode experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si própria e sobre o mundo que a cerca. Levin (1997) ressalta que o ato de brincar é um espelho simbólico, e não apenas imaginário, a partir do qual é possível transformar o pequeno em grande, o grande em pequeno, a criança em adulto, o adulto em criança, os pais em crianças, as crianças em pais, o traumático em dramático, o sofrimento corporal em cena de ficção etc.

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 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”.

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. Assim, acredita Kishimoto (1999) que o professor está potencializando as situações de aprendizagem, maximizando a construção de conhecimento ao introduzir a dimensão do prazer e instigando a capacidade de iniciação e ação ativa da criança.

No entanto, essa transposição do lúdico para o campo pedagógico traz consigo seqüelas que em muitas circunstâncias chegam a inviabilizar sua dimensão educativa, uma vez que o caracterizam mais como técnica do que como arte. Nesse contexto, o lúdico é alvo de uma domesticação quase sufocante que o conduz para 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. Nesse sentido, o lúdico é destituído da espontaneidade e liberdade imaginativa para ser substituído por um brincar *de* ou brincar *para*, cujo sentido está mais para técnica de ensinar (OLIVEIRA, 2006a). Nesses termos, as crianças brincam daquilo que o professor permite e, sempre almejando algum objetivo pedagógico, não necessariamente educativo. Por mais que elas afirmem que a proposta é estabelecer um ensino pautado no prazer, gostoso, alegre e divertido, na prática tendem a burocratizar e institucionalizar o lúdico quando lhe imprimem um objetivo pedagógico e didático.

Essa postura é compreensível, uma vez que não está alheia às concepções que fundam a escola e, que partem do princípio de que o ensino eficiente é aquele pragmático, sério, sistematizado. Assim sendo, a expressão do lúdico torna-se indesejável ao ambiente escolar, pois está 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 bastante 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, racionalizando o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem.

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, portanto, 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 do 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, que têm 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 as 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 idéia 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 a “mãe suficientemente boa” de Winnicott, Oliveira (2006a) ressalta que o professor também pode proporcionar à criança espaço intermediários de experiência que a conduza, numa direção crescente, a se adaptar as 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 de acolhimento do lúdico como recurso educativo, ou seja, como recurso que serve ao processo secundário que prima pelo domínio do princípio do prazer pelo 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 os afetos como elementos indissociáveis da produção de conhecimento.

No tocante ao lúdico, 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 sentido/significado atribuído ao lúdico (brincar) na prática pedagógica do professor que atua na educação infantil. Podemos nomear essas três categorias da seguinte maneira: Professor-Repressor, Professor-Recreador, Professor-Lúdico. E, acrescento uma quarta categoria: Professor-Didático. O professor-repressor é aquele que não permite 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 idéia 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. Gonçalves Junior (2004) faz uma pequena análise etimológica da expressão recreação - com base em Cunha (1997) e Ferreira (1975) – que corrobora com esse argumento:

A palavra recreação é proveniente do latim *recreatio-onis* originada no radical *recreare* (recrear), mais o sufixo *criaçom* (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. 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, mais 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 levá-la a desejar conhecer, o que implica em conhecer-se. Ao compartilhar as brincadeiras com a criança, o professor compartilha também das fantasias colocadas em cena pelas crianças, sem contar suas próprias fantasias (infantis).

O professor-didático é aquele que concebe o lúdico como instrumento pedagógico, sistematizando-o em prol do ensino de determinado conteúdos/conhecimentos. Nesses termos, a atividade – seja ela uma brincadeira, um jogo ou uma história – assume objetivo e resultado definidos a priori, controlado pelo professor e que exige das crianças ações ‘mecanizadas’. O processo é pouco valorizado em detrimento do resultado. A fantasia e a liberdade imaginativa são restringidas e o lúdico é racionalizado.

No que diz respeito à Ana, Beatriz, Carla, Daniela, Elaine e Fabiana, pode-se dizer que transitam, essencialmente, entre ser um professor-recreador e ser um professor-didático. Elaine, por sua vez, arrisca-se a assumir a condição de professora-lúdica, embora de maneira ainda tímida. Essa constatação permite afirmar que o lúdico não é reconhecido tampouco acolhido como recurso educativo pelas professoras. Elas não concebem no lúdico um valor educativo. Mesmo Elaine, que vislumbra o acolhimento do lúdico, ainda está distante de uma

efetiva consideração do lúdico como espaço fértil de aprendizagem. As professoras não concebem a possibilidade de articular lúdico e educação em suas práticas pedagógicas.

De todo modo, a aposta de Elaine no lúdico demonstra o quão é possível tal articulação. 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. Essa mesma autora, citando Freud, 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 (OLIVEIRA, 2006a).

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. No entanto, é notório o distanciamento entre o conhecimento do funcionamento do psiquismo e suas implicações para o aprendizado e a formação do professor. De modo geral, o conhecimento acumulado sobre o funcionamento do psiquismo, desde Freud, é pouco valorizado na formação do professor como apontam as professoras entrevistadas. O valor da fantasia, da liberdade imaginativa, do desejo, para a construção do conhecimento, é desconhecido por elas. No lugar da criança sujeito do desejo emerge a criança, sujeito epistemológico, dividido em fases do desenvolvimento que são tomadas como verdades incontestáveis. Quanto à criança sujeito do desejo, mostra a história que o que se quer é transformá-la em pura razão, porque traz a tona uma natureza irracional, instintiva e pulsional, que se quer banir.

De modo geral, pode-se dizer que a formação do professor está longe de possibilitar o acolhimento do psiquismo. Desde a formação inicial, na graduação, até a formação continuada, pouco se aborda o funcionamento do psiquismo. Isso se resume a uma rápida passagem pelas ‘fases’ do desenvolvimento psicosexual estigmatizadas em fase oral, fase anal, fase fálica, e/ou uma rápida passagem pela divisão do aparelho psíquico em Id, Ego e Superego, de modo superficial. 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.

A formação do professor tende ser limitada e/ou reduzida às fases do desenvolvimento cognitivo, sustentada nas teorias de Piaget e, mais recentemente, pela (re)descoberta de Vygotsky. Aqui, não está se questionando a importância desses autores e o valor de suas proposições teóricas, mas apenas propondo uma ampliação do conhecimento que sustenta a

formação básica do professor. Segundo Bacha (2003), essa concepção interacionista do sujeito, própria das teorias de Piaget e Vygotsky, detém-se na psicologia da consciência, incorpora ‘o social’. Dessa maneira, diz a autora: “este social, não sendo sexual, é a intervenção das pulsões na constituição da realidade psíquica que se ignora” (BACHA, 2003, p. 34). A negação da sexualidade inconsciente, observada nas teorias de Piaget e Vygotsky, é também a marca da escola moderna. Nessa direção, pode-se dizer que na formação do professor, a psicanálise é, de certa forma, desvalorizada, incompatível com as necessidades e interesses da escola, que se pretende fundadora da criança pura.

As professoras entrevistadas parecem pouco familiarizadas com as proposições da Psicanálise sobre o funcionamento do psiquismo, muito embora todas tenham formação em nível superior com exceção de Elaine. 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. Dentre as professoras entrevistadas, a única que se aproximou do efetivo acolhimento do lúdico como recurso educativo foi Elaine, justamente aquela que não possui formação em nível superior, ou seja, a única que não é pedagoga. Pode-se dizer que a disponibilidade de Elaine para experimentar o novo, para viver o lúdico compartilhado com seus alunos na busca do conhecimento ainda não foi influenciada por uma formação do professor racionalista, positivista que considera o homem pura razão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A via que leva o lúdico à escola está arraigada na infância, na concepção que se tem da infância que inevitavelmente conduz a uma percepção positiva daquele ao nível da criança. A consideração da infância e suas peculiaridades, que vai se constituindo ao longo da idade moderna – com mais propriedade a partir do século XVI, toma o lúdico como atividade própria da criança. É considerado um comportamento natural e espontâneo da infância e que expressa aquilo que é próprio da criança, a saber: sua natureza irracional e instintiva.

Natureza irracional e instintiva que ora era vista negativamente ora era vista positivamente (a partir do século XVIII), influenciando os modos de convívio da sociedade com a criança. Até o final do século XVII, a infância era associada ao pecado original (pensamento cristão) o que lhe encarnava uma índole má que precisava ser dominada e banida para que a criança pudesse ascender ao mundo adulto e civilizado (visão negativa). Nesses termos, o lúdico era considerado uma atividade eminente de expressão dessa natureza diabólica atribuída à criança. A partir do século XVIII, essa mesma natureza irracional e instintiva calcada na criança é associada a uma índole boa e pura, angelical, influenciada pelas idéias de Rousseau, isto é, a criança ingênua, pura e boa por natureza, ainda não maculada pela cultura; que deveria ser preservada da influência corruptível da sociedade. O lúdico, por sua vez, passa a ser valorizado como espaço de desenvolvimento das capacidades e potencialidades da criança.

A educação da criança pequena reflete as tentativas da sociedade em lidar com essa natureza irracional, ilógica e primitiva da criança. Sob a égide do pensamento religioso, observa-se a criança massacrada pela disciplina e pela repressão do irracional. Por essa lógica, o lúdico se torna uma atividade perigosa uma vez que é considerado expressão dessa natureza primitiva e ilógica da criança. Portanto, o acolhimento do lúdico junto à educação da criança é cerceado. Por outro lado, educação da criança inocente e pura, dotada de natureza boa, buscava preservá-la da interferência do adulto, assegurando-se que ela desenvolvesse suas capacidades e potencialidades e pudesse ascender ao pensamento racional antes de adentrar ao convívio adulto. O lúdico passa a ser valorizado como atividade importante para o seu desenvolvimento (da criança). Nesse sentido, o lúdico é tomado como atividade que corrobora com a educação.

No século XIX e XX, se observa a concretização de educação centrada na criança e em suas necessidades e, conseqüentemente, na valorização de suas atividades, como é o caso do lúdico. O crescente interesse e preocupação com a criança conduzem a busca de métodos e técnicas pedagógicas, assim como a uma tipificação da criança em fases do desenvolvimento na perspectiva de se propor uma educação eficaz, cujo objetivo era formar um ‘adulto bom’,

convergente com os preceitos da vida em sociedade. Isso leva a uma educação escolarizada pragmática, sistematizada, disciplinadora – conseqüentemente, avessa ao prazer, a alegria e ao lúdico. Avessa, também, ao irracional, ao infantil e a fantasia. Conforme observa Oliveira (2006a), é latente na escola moderna o expurgo do infantil, do irracional. Pelo cultivo da razão, a escola moderna espera livrar o homem do (mal) infantil.

Para Bacha (2002), o adulto está em guerra com a criança, ele a teme e a odeia, seu desejo é neutralizá-la. O desenlace desse conflito é o recalçamento. Talvez aí resida a tentativa de se reduzir a infância a uma fase do desenvolvimento evolutivo do humano e de enquadrá-la em teorias que produzem a infância em que nada pode restar. São transmitidos ao professor os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da criança, suas fases, sobre o processo de aprendizagem, que acabam por armar (mais ainda) suas resistências. Trata-se de uma criança idealizada – envolto numa máscara de pureza e inocência que tenta esconder a hostilidade da cultura ocidental em relação ao infantil - que na maioria das vezes não corresponde a essa idealização.

O que se observa atualmente é a supressão da fantasia e do infantil e, conseqüentemente, do lúdico quanto se trata da educação escolarizada da criança. O lúdico é incompatível com a educação escolarizada; tomado como “falta de concentração, de objetividade, inútil, sendo institucionalizado e burocratizado” (OLIVEIRA, 2006a, p. 81). Para Oliveira (2006a), a idéia na qual se funda a escola é de que o divertimento, o lazer, a arte, por não serem pragmáticos, úteis, se opõem ao trabalho, tratando a alegria e o lúdico como manifestações indesejáveis ao ambiente escolar por se ligarem ao prazer e a vida imaginativa, opondo-se ao racionalismo que se pretende. 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. A ludicidade é um elemento marginalizado pela escola. Isso não deixa de ser uma forma de isolar o saber não-controlável, ressalta Oliveira (2006b). Em outras palavras, essa concepção de escola anda 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.

O valor educativo do lúdico, portanto, está relacionado a sua condição de mobilizar as fantasias da ordem do erótico e do agressivo e fazer delas alimento para a elaboração de um saber ao nível da razão, no plano individual ou coletivo, transformado pela via da simbolização e da sublimação em um produto socialmente aceitável. Por meio da

simbolização dos desejos e conflitos colocados em cena pela criança quando brinca, ela tem a possibilidade de compreender e conhecer a si própria e ao mundo que a cerca. 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, Beatriz, Carla, Daniela, Elaine e Fabiana – nos permitiu conhecer elementos de 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. As concepções apresentadas pelas professoras sobre o lúdico levaram ao seguinte contexto: o lúdico é presente na escola, mas, ao mesmo tempo, é incompatível com os pressupostos educativos que sustentam essa mesma escola. Entre a cruz e a espada, o lúdico é tomado como recreação e/ou como instrumento pedagógico, a exceção de Elaine que apresenta uma tentativa tímida de fazer do lúdico recurso educativo. Confirma a tese de que o lúdico é pouco valorizado na escola do ponto de vista educativo.

Associado ao termo ‘lúdico’, recreação é tomada muitas vezes como passatempo, recreio, distração, atividade sem valor educativo para os padrões da escola. Seu caráter livre e 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 porque supõe ser divertido e prazeroso. Nessas condições, sua espontaneidade e liberdade criativa são quase sufocadas.

Portanto, as ações que visam alguma exploração do lúdico na escola, de modo geral, se pautam na dimensão recreativa (essencialmente) e na dimensão didática (instrumento pedagógico), levando a uma percepção restritiva de suas possibilidades formativas e educativas. A escola não reconhece nem acolhe o lúdico como recurso educativo. 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.

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.

Assis e Oliveira (2003) pontuam que a vinculação dos aspectos emocionais afetivos à construção do conhecimento e autoconhecimento, não vem sendo considerada de maneira significativa no âmbito educacional. Para além de métodos e técnicas, a aprendizagem se faz sempre com um outro, é fruto das relações que promovem conhecimento e autoconhecimento. A partir das considerações da psicanálise sobre o caráter inconsciente dos processos psíquicos que sustenta o processo educacional, “impõe-se o reconhecimento de que a educação escapa à intencionalidade do educador, que se educa pelo que se é e apesar do que se é” (ASSIS & OLIVEIRA, 2003, p. 246). Na mesma direção em que se desconhece que a educação envolve essencialmente, identificações inconscientes, desconsidera o valor da fantasia para a aprendizagem e construção de conhecimentos; desconsidera o valor da fantasia para os processos do pensamento (curiosidade investigativa, desejo de saber, criatividade), principalmente quanto se trata da educação da criança.

O próprio processo de formação do professor é falho nesse sentido, uma vez que não considera o devido valor das contribuições da psicanálise para a educação. Essa é uma questão que está no cerne da apropriação da psicanálise pelos educadores. A psicanálise tomada como ‘método pedagógico’ centrado na profilaxia se desgastou em sua ineficácia diante de sua inadequação aos propósitos pragmáticos de educadores e médicos nas primeiras décadas do século XX no Brasil.

As primeiras décadas do século XX são testemunhas da relação estabelecida entre a psicanálise e a educação no Brasil, que desembarca e se estabelece em terras brasileiras por intermédio dos médicos psiquiatras como Durval Marcondes e Arthur Ramos. As tentativas de articular psicanálise e educação tomaram o rumo da profilaxia, cuja proposta era prevenir possíveis doenças mentais. Promovendo uma intervenção de natureza profilática, proporcionando condições favoráveis de desenvolvimento às crianças, objetiva-se evitar que distúrbios de ordem emocional viessem a instalar-se e comprometer o ajustamento de sua personalidade (ABRÃO, 2003). Essa forma de utilizar a psicanálise no cuidado da criança estava em consonância com o pensamento vigente na psiquiatria brasileira na época, centrada no ideal eugênico que, do ponto de vista psíquico, prezava a higiene mental.

Baseada nesses ideais, é que a psicanálise adentra o campo da educação, tomada como arcabouço teórico para fundamentar o trabalho profilático, ou seja, a intervenção preventiva junto às crianças, tendo em vista a higiene mental do escolar. Sua difusão no meio educacional se dá pela divulgação das formulações psicanalíticas sobre a infância e, pela sua aplicação no atendimento à criança, por intermédio das clínicas de orientação infantil que prestavam assistência ao escolar deficitário (ABRÃO, 2003).

Como se sabe, a difusão da Psicanálise no meio educacional não privilegiou o dinamismo psíquico. Desde as primeiras tentativas entusiasmadas de Freud e seus contemporâneos de constituir uma educação psicanaliticamente orientada para cá, o que se observa é, de um lado, os conhecimentos acumulados pela psicanálise serem tomados como doutrina que dita fases, receitas, da qual se espera uma aplicação direta à educação próxima de um método e técnica de ensino. E, de outro, o enclausuramento da psicanálise nos consultórios mesmo a contragosto de Freud. De todo modo, essa última, talvez, pelo fracasso da primeira. Isso significou “uma mitigação de seu potencial para enriquecer o olhar do professor sobre a constituição do ser humano e as relações nos processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2005), observado ainda hoje, início do século XXI.

Nesses termos, o que se observa é a marginalização da vida afetiva do cenário da educação escolarizada. A vida cognitiva tornou-se assunto da escola enquanto a vida emocional tornou-se assunto do tratamento do psiquismo (reservado à clínica). A psicanálise deixa de ser tomada como importante referência na abordagem do fenômeno educacional e na formação do professor, conforme aponta Oliveira (2005). A escola busca a racionalidade a custo da exclusão e negação do irracional. Paradoxalmente, o triunfo da escola fundada em um sistema racionalista e cientificista, expõe uma crescente produção de sintomas que alertam para a fragilidade desse modelo de escola. Esses sintomas, denominados como “fracasso escolar, inibição intelectual, desinteresse, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, violência, etc” e que “são expressão e manifestação do que não pode ser utilizado com positividade que são as paixões, os afetos” (OLIVEIRA, 2006a, p. 98).

Rouanet (1987) demonstra com muita propriedade os efeitos que a tentativa de aniquilar a paixão (*pathos*) da razão pode trazer sobre as ações humanas. Rouanet (1987) adverte que a razão que exclui a paixão é uma razão insensata, porque ao rejeitar o que nela é irracional, acaba sucumbindo ao irracional. Estamos diante da razão louca: “a razão, influenciada pelos afetos, distorce ou bloqueia o conhecimento, e reprime ou libera a vida passional de um modo destrutivo [...]” (p. 449). Nessa interação com a paixão, a razão louca produz uma falsa consciência, no plano cognitivo, e a heteronomia, no plano moral.

No registro cognitivo, a razão é louca quando, ao interagir com a paixão, deixa-se influenciar por ela, perdendo a objetividade necessária ao conhecimento e mergulhando na falsa consciência, isto é, uma incapacidade mais ou menos durável de conhecer (ROUANET, 1987). Obedecendo a sinais do mundo externo, o Ego aciona dispositivos de defesa que levam o sujeito a fugir diante da percepção ou do pensamento, pela ação do princípio do prazer, que coloca provisoriamente fora de circuito o princípio de realidade. A razão está louca, mas

julga-se sensata. Como não está proibida de pensar, a razão pode refletir, de forma aparentemente coerente, muito embora esteja sob o domínio da paixão, sem o saber (ROUANET, 1987).

No registro moral, a razão louca é aquela que na interação com a paixão produz heteronomia, que se manifesta pela supressão injustificável da paixão. Nesse caso, consiste, via de regra, em submeter a paixão a inibições supérfluas. É o caso do controle da sexualidade, mesmo quando esse controle não obedece a argumentos racionalmente plausíveis. (ROUANET, 1987). Novamente, o Ego, em resposta a sinais do mundo exterior, decide que certos impulsos incompatíveis com os valores morais devem ser suprimidos e, efetua essa supressão por meio dos mecanismos de defesa, especialmente o recalque (ROUANET, 1987). Rouanet (1987) pontua que na razão louca os preceitos seguidos pela razão sucumbem ao infantil.

Em contraposição à razão louca, Rouanet (1987) propõe o que ele chama de ‘razão sábia’. É aquela razão eu sabe ser pura receptividade, deixar-se impregnar pela vida das paixões, escutar todas as vozes interiores, mas sabe também o momento em que é preciso fazer uma *épouche* das paixões, excluindo-as enquanto durar o trabalho de pensamento, diz o autor. A razão sábia se distancia da arrogância positivista uma vez que, diferentemente da razão louca, reconhece o inconsciente e a influência da afetividade sobre o conhecimento. Ela se distancia também do irracionalismo já que reconhece que não há outro caminho para o conhecimento senão a razão. Contudo, reconhece a complexidade humana (ROUANET, 1987).

A razão sábia mantém com a paixão uma relação dialógica; sabe que em alguns casos, a liberal passional pode não ser desejável. É capaz de julgar que impulsos podem ser atendidos, como e quando, ignorando todas as tutelas, internas ou externas. Portanto, regula a vida moral pelo julgamento intencional, de modo que, interagindo com as paixões, promove a autonomia (ROUANET, 1987).

Considerando os apontamentos de Rouanet sobre o diálogo entre razão e paixão, Oliveira (2006a) ressalta que o projeto racionalista da escola está mais afeito à razão louca do que à sábia. Por outro lado, a razão sábia do acolher as paixões e os afetos poderia não só expandir a tendência moralista da escolarização, mas também concebê-la em um contexto de produção de conhecimento distante do irracionalismo (OLIVEIRA, 2006a).

A “dessexualização” da atividade intelectual (BACHA, 1999, p. 328), pretendida com a racionalização do lúdico, volta-se contra a própria escola, uma vez que expurga da razão a presença dos impulsos eróticos e agressivos. Tratar o lúdico como mais uma técnica aplicável

em qualquer circunstância e/ou situação, com qualquer grupo de crianças, esperando dela um resultado mesmo e uniforme é, ignorar toda sua potencialidade criativa, ignorar a espontaneidade que lhe é característica, ignorar a imprecisão e o não saber que encanta e atemoriza, ignorar que nele fermentam as fantasias que simbolizadas no ‘como se’ da brincadeira alimentam o pensamento e a produção do conhecimento. Conhecer 1001 jogos e brincadeiras, suas regras, atribuir-lhes objetivos pedagógicos na expectativa de melhorar a prática pedagógica, como demanda Ana, não são suficientes se não se está disponível para o lúdico, para compartilhar com a criança sua ludicidade. A literatura especializada é farta em livros-receitas que ensinam jogos e mais jogos, brincadeiras e mais brincadeiras, passo a passo, mas se esquecem do essencial: não tratar o lúdico como técnica, mas como arte.

Tratado como técnica sempre será angustiante porque não pode atender as expectativas pedagógicas de homogeneização das ações e das produções das crianças, da ausência de conflitos, da ausência da fantasia. Espera-se que seja objetiva, positivista e, nesses termos, toda produção da criança na brincadeira que não estiver de acordo com o que o professor espera, está errado. Tratado como arte, o lúdico pode ser explorado em todas as suas facetas, ancorado na fantasia instiga a curiosidade, a imaginação, a simbolização que dá forma ao conhecimento que fertiliza o pensamento. Na formação do professor, é fundamental extrapolar o ensino de jogos e brincadeiras, extrapolar a discussão em torno do lúdico para além das fases de desenvolvimento comumente observadas no estudo das teorias interacionistas ou de sua condição de produto da cultura, buscando compreender porque as crianças brincam - como propõe Winnicott (1997). A resposta se encontra no interstício que se localiza entre a vida interna e a vida externa, ou seja, o lúdico, que por meio da simbolização, permite a reconstrução da realidade do sujeito articulada com a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ABRÃO, J. L. F. **A história da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.
- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola**: revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 1994.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSIS, M. B. A. C.; OLIVEIRA, M. L. A psicologia do educador: a criança e o adolescente na atualidade. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e psicanálise**: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 239-254.
- BACHA, M. N. Psicanálise e educação: banquete, *fast food* e merenda escolar. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 311-334, 1999.
- _____. **A arte de formar**: o feminino, o infantil e o epistemológico. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Psicanálise e educação**: laços refeitos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.
- _____. Mestre (e) cuca, a angustiante eclipsada. In: MRECHA, L. M. (Org.) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005. p. 117-127.
- BARONE, L. M. C. Da transmissão do saber: uma inspiração ferencziana. **Revista IDE/SBPSP**, São Paulo, n. 25, p. 56-64, 1995.
- _____. Escolarização e construção da identidade: reflexões para a formação do educador. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.) **Educação e psicanálise**: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.165-171.
- BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevista y grupos. Buenos Aires, Editora Nueva Vision, 1977.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Deporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.
- _____. Ministério da Educação e do Deporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

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, 1986.

EMERIQUE, P. S. Isto e aquilo: jogo e “ensinagem” matemática. IN: BICUDO, M.A.V. (Org.) **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 185-198.

_____. **Jogaprend: educando para re-conhecer a ambivalência**. Rio Claro: Unesp, 2001. Não publicado.

_____. **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.

FERRETTI, M. C. G. **O infantil: Lacan e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREUD, S. La interpretacion de los sueños. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968a. v. 1, p. 231-584

_____. Três ensayos sobre una teoria sexual. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968b. v. 1, p. 771-823.

_____. El poeta y la fantasía. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968c. v. 2, p. 1057-1061.

_____. Esquema del psicoanálisis. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968d. v. 2, p. 101-149.

_____. Los dos principios del suceder psíquico. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968e. v. 2, p. 495-498.

_____. Multiple interes del psicoanálisis. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968f. v. 2, p. 967-980.

_____. Sobre la psicología del escolar. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968g. v. 3, p. 169-172.

_____. Lo inconsciente. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968h. v. 1, p. 1051-1068.

_____. Lo Siniestro. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968. v. 1.

_____. Mas alla del principio del placer. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968j. v. 1, p. 1097-1125.

_____. Psicologia de las masas. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968l. v. 1, p. 1127-1165.

_____. El porvenir de una ilusión. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968m. v. 2, p. 73-99.

_____. El malestar en la cultura. In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca

_____. Nuevas aportaciones al psicoanálisis – aclaraciones, aportaciones y observaciones (XXXIV). In: _____ **Obras Completas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva Madrid, 1968o. v. 2, p. 943-953.

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

HERRMANN, F. A. Andaimos do real: o método da psicanálise. São Paulo: Brasiliense, 1991.

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

_____. Entrevista com Fábio Herrmann. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 33, n. 60/61, p. 63-88, 2000.

HERRMANN, L. Introdução à teoria dos campos: conceitos metodológicos. In: BARONE, L. M. C. **A psicanálise e a clínica extensa** – III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por escrito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 33-39.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, a criança e a educação**. 1992. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

_____. Froebel e a concepção de jogo. In: _____ (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-43.

KLEIN, M. A técnica psicanalítica através do brinquedo: sua história e significado. In: KLEIN, M. et al (Org.) **Temas em psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1969. p. 25-48.

_____. Contribuições à psicogênese dos estados maníaco-depressivos. In: _____ **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1982a. p. 42-67.

_____. Notas sobre alguns mecanismos esquizóides. In: _____. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1982b. p. 68-91.

_____. A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. In: _____ **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1982c. p. 92-106.

_____. A psicanálise de crianças. In: _____ **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. II, p. 13-303.

_____. Princípios psicológicos da análise de crianças. In: : _____ **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. I, p. 152-163.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, n.14.

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

KUPFER, M.C.M. **Freud e a educação**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 18, p. 14-26, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Infância e Ilusão**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 18, p. 27-38, 1999b.

_____. A infância, os adultos e a ilusão de um futuro. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 4., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância/USP, 2004. p.51-58.

_____. Educação, religião e cientificismo. **Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor: Freud**, São Paulo, n. 1, p. 16-25, 2006.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

_____. **A função do filho**: espelhos e labirintos da infância. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOPES, E. M. T. A psicanálise aplicada às crianças no Brasil: Arthur Ramos e a “criança problema”. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 319-343.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MENEZES, L.C. Freud e a pedagogia. In: MACEDO, L.; ASSIS, B. A. (Orgs.) **Psicanálise e pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 133-144.

MOKREJS, E. **A psicanálise no Brasil**: as origens do pensamento psicanalítico. Petrópolis, RJ: Cortez, 1993.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneiras, 1998. p. 155-172.

NOSEK, L. Apresentação. In: MACEDO, L.; ASSIS, B. A. **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 11-13.

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

_____. Contribuições da psicanálise para a compreensão da criatividade. In: VASCONCELLOS, M. S. (Org.) **Criatividade**: psicologia, educação e conhecimento novo. São Paulo: Moderna, 2001, p. 21-42.

_____. A psicanálise como método de investigação em pesquisa: relação entre a construção da identidade e rebeldia. In: _____. (Org.) **Educação e psicanálise**: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 173-194.

_____. O método psicanalítico: cultura e rebeldia na adolescência. In: BARONE, L. M. C. **A psicanálise e a clínica extensa** – III Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos por escrito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 109-120.

_____. 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.

_____. 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 Editora, 2006c. p. 221-256.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PATTO, M. H. S. Freud e a pedagogia. In: MACEDO, L.; ASSIS, B. A. **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 145-157.

RADINO, G. Contos de fada e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RANGEL-BETTI, I.C. Educação física escolar: olhares sobre o tempo. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 37-39, 1999.

RODULFO, R. **O brincar e o significante**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROUANET, P. S. Razão e paixão. In: CARDOSO, S. *et al* (Orgs.) **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 437-467.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

SANTOS, V. L. B. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: KAERCHER, G.; CRAIDY, C. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 89-100.

SCHWARTZ, G. M. O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do jogo. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.66-76, 1998.

SCHOFFEL, L. W. **Concepções de professores sobre o brincar e práticas pedagógicas na pré-escola**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SEGAL, H. Fantasia. In: _____ **Introdução à Obra de Melanie Klein**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 22-35.

SILVA, M. C. P. **A paixão de formar**: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Da paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação de educadores. In: OLIVEIRA, M.L. **Educação e psicanálise**: história, atualidade e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-123.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; ESCOBAR, M.O. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W.W. (Org.) **Educação Física & esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

VOLTOLINI, R. Pensar é desejar. . **Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor: Freud**, São Paulo, n. 1, p. 36-45, 2006.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil**: implicações para a prática institucional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

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.

MODELO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – **NOME DA PESQUISA**. Caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: _____

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

PESQUISADORES PARTICIPANTES: _____

PATROCINADOR: _____

OBJETIVOS: (descrever os objetivos da pesquisa de forma clara e em linguagem acessível aos participantes dela).

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: (se concordar em participar da pesquisa, você terá que responder a um questionário sobre _____ ou entrevista (gravada ou não) sobre _____). Explicar todo o procedimento que será realizado no participante da pesquisa, o que é como será realizada, para que servirão os dados, informações e demais materiais coletados do participante da pesquisa, tratamento.

RISCOS E DESCONFORTOS: (descrever os possíveis riscos que poderão vir a ocorrer, prejuízos, desconfortos, lesões que podem ser provocadas pela pesquisa).

BENEFÍCIOS: (descrever os benefícios que poderão vir a ocorrer, decorrente da participação na pesquisa).

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. As consultas, exames, tratamentos serão totalmente gratuitos, não recebendo nenhuma cobrança com o que será realizado. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: (garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, os dados não serão divulgados).

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, NOME DO ENTREVISTADO(A), RG/CPE, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) - (NOME DO PESQUISADOR(A)) - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

Nome da cidade, data, ano.

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (menor de 21 anos):

(Nome por extenso)

(Assinatura)