

# Sala de aula é lugar de brincar?<sup>1</sup>

Tânia Ramos Fortuna<sup>2</sup>

*"Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo.  
Se é triste ver meninos sem escola,  
mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,  
com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."  
(Carlos Drummond de Andrade)*

## Introdução

Que relações pode o jogo estabelecer com a Educação? Qual é o papel da atividade lúdica na aprendizagem e no desenvolvimento humano? Afinal, sala de aula pode ser um lugar de brincar? E se for, qual é o papel do professor? Como o jogo entra no planejamento da aula? Como formar o educador que brinca? Questões como estas animam o debate sobre a sala de aula contemporânea na perspectiva lúdica, e o fazem sem produzir respostas conclusivas e unidirecionadas. Serão estas perguntas sem respostas taxativas uma primeira demonstração do impacto que produz o jogo quando presente na cena educacional? Que outros efeitos o binômio jogo - educação gera?

## Jogo, brinquedo, brincadeira ou ludicidade?

Ao tentar definir jogo, Huizinga (ed. orig. 1938) descreveu-o como uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (caráter fictício). Caillois (ed. orig. 1958) sublinhou sua dimensão imprevisível, cujo desfecho não se pode determinar, dependente que é da capacidade de inventar do jogador.

Delimitar com exatidão o que é da conta do *jogo, brinquedo, brincadeira, ludicidade* expõe a própria etimologia do *jogo*. É de Huizinga, também, a ponderação de que as diferenças lingüísticas relacionam-se com o valor social que tem o jogo em cada sociedade. A ausência de uma palavra indo-européia comum para o jogo é um indicador do caráter tardio do surgimento de um conceito geral de jogo. Apesar disto, diferentes línguas enfatizam os mesmos aspectos para referirem-se à atividade lúdica: este é o caso das línguas românicas e germânicas, em que a palavra jogo está relacionada a movimento. De outra parte, a expressão *seriedade* é uma tentativa de exprimir o não-jogo, embora o jogo possa incluir seriedade. Enquanto a palavra grega *schola*, antes de significar escola, foi usada para designar ócio, depois ócio dedicado aos estudos, a palavra latina *ludus*

---

<sup>1</sup> FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164

<sup>2</sup> Pedagoga. Especialista em Jean Piaget. Mestre em Psicologia Educacional. Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?" ([www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar))

originalmente refere-se à escola, jogo, diversão infantil. Ócio, por sua vez, do latim *otiu*, remete à folga, repouso, mas também trabalho mental agradável. Na língua inglesa *game* sugere jogo com regras, desempenhando uma função social, enquanto *play* enfatiza o aspecto criativo do jogo. No francês, uma mesma palavra - *jeu* - serve de raiz para brinquedo, brincadeira, jogo, representação.

Como resolver esta confusão conceitual?

Kishimoto afirma que *o brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade dos sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica* (1996:21). É o suporte da brincadeira, que por sua vez *é o lúdico em ação, a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo* (id.). A autora sustenta que brinquedo e brincadeira relacionam-se com a criança, e não podem ser confundidos com o jogo - termo que, para ela, comporta uma "grande família". Contudo, quando cita Henriot para dizer que *se pode chamar de jogo todo processo metafórico* (apud Kishimoto, 1996:35), reconhece por que condutas tão diferentes aparecem como jogo.

No *Esboço de Psicanálise*, Freud (ed. orig. 1941) faz referência a palavras com significados contraditórios, mas que no sonho/inconsciente subsistem juntas sem que haja necessidade de acordo entre elas, podendo uma possuir o significado oposto de outra.

Tal tensão de conceitos pode estar consoante aos processos ilógicos do inconsciente, como também pode anunciar uma lógica mais remota, isto é, a complexidade dos conceitos em questão pode não ser somente profunda, mas também antiga. Escreve Kurtz que

*na Antigüidade e Idade Média o objetivo da produção não era um fim tautológico abstrato como hoje, mas prazer e ócio. O ócio, como conceito antigo e medieval, não era uma parcela separada do processo da atividade remunerada, antes estava presente nos poros e nichos da própria atividade produtiva. Enquanto a abstração do tempo-espaço capitalista ainda não cindira o tempo da vida humana, o ritmo de esforço e descanso, de produção e ócio transcorria no interior de um processo vital amplo e abrangente.* (1999:3)

Vestígios deste processo vital amplo e abrangente teimam em persistir, e são divisados no paradoxo do jogo: *se brincar constitui uma atividade paradoxal, é também um paradoxo querer defini-la com demasiado rigor* (Ajuriaguerra e Marcelli, 1986: 175). O primeiro efeito que o jogo imprime quando presente nas reflexões educacionais é estimular o paradoxo e a incompletude própria da atividade criativa antevistos na liberdade dos conceitos, já que não suporta a restrição de definições estanques. Esta será a postura adotada neste texto: conviver com o paradoxo e a tensão conceitual, através do livre trânsito entre os termos jogo, brinquedo, brincadeira.

### **Desenvolvimento e aprendizagem através do brincar**

Não costuma ser difícil convencer os educadores da importância do jogo no desenvolvimento humano. Seu trabalho constantemente confronta-os com este fato. Afinal, as crianças brincam, muitas vezes, apesar dos adultos!

Sabem que do ponto de vista psicogenético o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo. A atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. Sabem também que do ponto de vista psicanalítico o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal para satisfação destes desejos. Diferentemente do sonho, no entanto, o jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real, o que lhe garante a evasão temporária da realidade e confirma a característica antes citada de ser uma atividade que ocorre em espaço e tempo determinados.

Convencê-los da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o estudar. Outros tantos, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo.

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou alegando que "estragam". Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar". O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, *a priori*, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível.

Com efeito, o que vitima o jogo, engendrando seu status rebaixado perante as demais atividades, é sua não-seriedade, o prazer que implica, e sua improdutividade. Enquanto na escola persistir a divisão do espaço-tempo nos moldes do capitalismo, para retomar as idéias de Kurtz (op. cit.) citadas acima, não só o jogo experimentará segregação, mas, como a merenda, todas aquelas atividades que não se adequem ao projeto utilitarista e pragmático de escola.

É bem verdade que as crianças têm muitas expectativas em relação ao mundo adulto em geral, e aos adultos em particular. Como assinala Erikson, esperam

*ser moderada mas firmemente obrigadas a participar na aventura de descobrir que podem aprender a realizar coisas em que, por si mesmas, jamais teriam pensado, o que proporciona um sentido simbólico de participação no mundo real dos adultos (1987: 127).*

A indagação que uma criança fez, citada pelo autor, ilustra isto: "*Professora, nós temos que fazer hoje o que queremos fazer?*" (ibid.)

Participar do mundo real dos adultos não é, entretanto, ser refém do padrão adulto de aquisição de conhecimentos, mesmo porque o modelo de ensino-aprendizagem subjacente a este padrão - "livre das paixões", tão ao gosto positivista - embora predominante, vem sendo questionado. De um lado, nos profícuos estudos sobre a epistemologia do professor, onde o paradigma construtivista sobressai como capaz de superar as demais teorias de conhecimento e, por conseguinte, de ensino-aprendizagem (por ex. Becker, 1993, 1994; Fortuna, 1994; Macedo, 1994; Delval, 1998). De outro lado, na defesa pós-moderna da existência do não-racional entre o irracional e o racional, postulando um justo lugar para o imaginário, o emocional, os sentimentos, o sensível, as fantasias, o sonho... enfim, para tudo o que constitui a vida psíquica das pessoas, inclusive a ludicidade. Apesar de seu ímpeto niilista, o discurso pós-moderno afirma que não *se trata*

*de atacar a razão*, nas palavras de Maffessoli, *mas o racionalismo* (1999:10). Esta nova visão da razão pode servir de fiadora da presença do jogo na sala de aula. Como? Tomemos a explicação de Morin (1993) para as revoluções no conhecimento: *seu progresso constitui, ao mesmo tempo, um grande progresso do desconhecimento*, é preciso ver as falhas, os buracos, as zonas de turbulência, os cachões da cultura onde, efetivamente brota o novo (1993: 28). Ora, este lugar de onde brota o novo bem pode ser o do jogo: identificado aqui, com o que Morin denomina *impurezas da vida*, necessárias, segundo diz, *para a própria realização, da ciência, do pensamento, da lógica* (id.: 34), também a dimensão lúdica do homem é responsável pelo progresso do conhecimento, através da criação e da invenção que oportuniza. "A Verdade" é, a um só tempo, objetivo do conhecer e objeto do brincar. Não é por comparecer pelo avesso no brincar, como se vê na não-literalidade, ou seja, no faz-de-conta, no que "não é de verdade, é de mentirinha", que verdade e jogo são antagônicos. O verdadeiro se une ao jogo pela invenção, já que aquilo que não existe, que não é verdadeiro, bem poderá vir a ser se inventado. Deixa de opor-se, então, o brinquedo à "Verdade" - subentendida, aqui, como conhecimento, especialmente o escolar. Correlativamente, brincar não exclui participar do mundo adulto. Avaliza esta assertiva a constatação de Freud: *todas as brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e fazer o que as pessoas crescidas fazem* (ed. orig. 1920:28).

Defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Como diz Dolto,

*as crianças necessitam de limites para sentirem-se em segurança, mas de limites que se devem apenas ao perigo real que suas transgressões implicariam para a integridade de seu organismo ou a dos outros.* (1999:109)

Tais limites contribuem para a construção do senso de realidade nos processos de subjetivação. Mas a atividade lúdica é, ela mesma, pujante de situações em que a realidade qualifica o brincar, ao opor resistência à fantasia, forçando a busca de outros canais de realização. Por exemplo, quando sentimentos agressivos são expressos, por meio da brincadeira, de forma aceitável, não só o processo civilizatório está em curso, com a sujeição do indivíduo a regras socialmente construídas, como a capacidade de representação é ampliada. A capacidade de brincar e a capacidade de simbolização são interdependentes. Nas palavras de Winnicott, *a brincadeira estabelece o elo entre a realidade interna e externa do sujeito, mantendo-o íntegro* (1982:164). Para este autor, através da brincadeira a criança começa a permitir aos outros que tenham uma existência independente. De que outro modo a criança faz amigos (e inimigos)? *A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais.* (Winnicott, id.:163)

Mas não qualquer jogo, ou melhor, com qualquer atividade apressadamente identificada como jogo, já que nem todo jogo contribui para a construção do sujeito e do conhecimento ou, ainda, para a valorização dos vínculos coletivos e inserção na realidade. O brincar não é naturalmente progressista, pois contém tanto a possibilidade da tradição quanto da inovação. É possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano. A preocupação com a mediação e o contexto da ludicidade é, por esta razão, fundamental.

Por exemplo, no filme "A vida é bela", dirigido e estrelado por Roberto Begnini, a atividade lúdica presta-se à alienação da realidade: tendo a família presa em um campo de concentração, para que o filho não sofra, o pai inventa que tudo não passa de um jogo.

Acredita Kehl que *a invenção do jogo poupa ao pai de Josué várias perguntas que seriam menos divertidas do que as investigações sobre os pontos ganhos ou perdidos no dia; por exemplo, Josué poderia perguntar ao pai o que ele fez para que o mundo se fechasse em horror sobre sua família* (1999:9).

Neste caso, o jogo reforça a cultura em que impera o gozo, o individualismo e o narcisismo. Não contribui para a formação de vínculos coletivos, frustrando, realmente, o desejo de participação no mundo adulto.

A brincadeira que propugnamos não é alienante, tampouco o prazer que proporciona, mas, para que assim seja, é necessário que se inscreva em um projeto, tenha intencionalidade. É preciso, de igual forma, que preserve suas características lúdicas, ou seja, que continue sendo jogo.

Tais características, entretanto, fazem forte oposição à sala de aula convencional. É de Waskop (1995) a análise das contradições presentes no brincar que dificultam sua adoção com propósitos educativos:

- enquanto o jogo é uma atividade livre e espontânea, o ensino é, por excelência, uma atividade dirigida;
- ao brincar a criança supera a infância (por ex., no jogo dramático desempenha papéis que ultrapassam sua idade real), mas também constitui-se como tal, visto que a brincadeira contribui para seu desenvolvimento;
- no jogo estão presentes valores, a um só tempo, retrógrados e inovadores;
- o jogo é uma atividade regulada e, ao mesmo tempo, espontânea (retomar, para melhor entender esta questão, a análise anteriormente feita a respeito da realidade e jogo);
- o sujeito que brinca se apropria do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem.

Novamente é preciso suportar o paradoxo, aprendendo com o brincar, para aprender brincando.

Foi observando uma criança de dezoito meses que brincava de ir embora com seus brinquedos, atirando-os para retomá-los em seguida<sup>3</sup>, que Freud (op. cit.) ajuizou a magnitude da atividade lúdica: usado pela criança para assimilar um acontecimento psiquicamente impressionante, percebeu que, por seu intermédio, tornava-se "dona" de uma situação. Escreveu Freud: *No início achava-se numa posição passiva, era dominada pela experiência; repelindo-a, porém, por mais desagradável que fosse, como jogo, assumia papel ativo* (id.:27).

Jogar, portanto, responde à necessidade de garantir uma posição ativa, de ser sujeito de uma experiência, dominando-a. Quer como esforço de compreensão, como nos brinquedos de construção e destruição, quer como ab-reação<sup>4</sup> à intensidade de uma experiência, o brincar, para usar uma célebre frase de Klein, *transforma a angústia em prazer* (ed. org. 1955).

No jogo de papéis, por exemplo, quando a criança é a "mãe" que surra a "filha" boneca, identifica-se com o agressor, neste caso sua rival edípica (Freud, op. cit.). Nos jogos de competição - para citar outro exemplo - superar seus próprios limites e o oponente está representado na obtenção da bola para seu time, ou na conquista daquele "reino", ou,

<sup>3</sup> Trata-se da brincadeira denominada por Freud de *for-da* (*for* = ir embora e *da* = ali), exaustivamente descrita nas páginas iniciais de seu texto "Além do Princípio do Prazer" (op. cit.).

<sup>4</sup> Ab-reação - descarga emocional pela qual o indivíduo liberta-se do afeto ligado à situação traumática

ainda, na captação daqueles "soldados" para a sua "tropa". Invertendo simbolicamente as posições, suporta, no mundo do faz-de-conta, uma situação real, habilitando-se a compreendê-la. Através do simbolismo do brinquedo transfere interesses, fantasias, ansiedades e sentimentos de culpa. Brincar, então, é um meio de compreender e relacionar-se com o meio.

Ainda observando o brincar, notamos quão conservadoras são as crianças nos procedimentos pertinentes a certas brincadeiras, e também, quão dispostas estão a inovar em outras brincadeiras, freqüentemente de modo mais rápido do que o adulto pode acompanhar. Também os conteúdos escolares são, simultaneamente, conservadores e inovadores: constituem-se de conhecimentos produzidos socialmente ao longo da história da Humanidade, muitos deles ditados segundo a ótica das classes dominantes, mas não sem a participação dos dominados, conteúdos estes que convivem ou, mais do que isto, combatem e são enfrentados por visões revolucionárias de cada época, de cada aspecto da realidade, de cada construto intelectual.

Por fim, enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por conseguinte, uma atividade análoga à aprendizagem.

Para que cumpra um papel pedagógico dissemos, linhas atrás, que a brincadeira deve ter intencionalidade: o problema de fazer do jogo um modo de ensinar e aprender, inserindo-o em um projeto, é que muito facilmente pode escorregar para a atividade dirigida. Torna-se jogo didatizado. Assim são inúmeros jogos que funcionam como "isca" para fisgar o interesse do aluno no ensino, promovendo a aprendizagem. Fica a pergunta: por que é preciso disfarçar a aprendizagem? Jogos utilizados para encobrir o ensino são tão autoritários quanto o ensino que pretendem criticar, com seu uso, pois o aluno/jogador é manipulado. Se o que é criticado no ensino "tradicional" e que justifica o uso de atividades lúdicas é o autoritarismo do professor, que centra em sua perspectiva do conhecimento o ponto de partida para o ensino, tornando-o diretivo, e a passividade a que é condenado o aluno, de que forma pretende ultrapassar tudo isto em um jogo que "engana" o aluno, ensinando, sem que ele "nem note", conteúdos desprovidos de sentido?

Freqüentemente é com este espírito que brinquedos educativos são propostos. É de Oliveira (1984) a interpretação de que pais, professores e indústria parecem querer se redimir de oferecer objetos inúteis às crianças e intervêm deliberadamente no lazer infantil, colocando conteúdo pedagógico no seu entretenimento. O brinquedo passa a ser visto como algo sério, conseqüente, mas, como diz Oliveira, *com o brinquedo educativo acaba-se a brincadeira* (id.: 51-2). A atividade lúdica sofre, com esta intervenção, um atentado a um de seus mais valiosos aspectos: a improdutividade, o caráter autotélico<sup>5</sup>. Afinal, o objetivo do jogo é, antes de mais nada, jogar!

Como se vê, a intencionalidade não é salvaguarda do jogo não-alienante, pois, dependendo de quais e como são fixados seus fins pedagógicos, o jogo desfigura-se, porque se transforma não só em atividade dirigida, mas manipuladora. Deixa de ser jogo, se recordarmos que liberdade e espontaneidade concorrem para caracterizá-lo.

Uma das alternativas adotadas pelos educadores para evitar este problema da anulação do sentido lúdico de uma atividade é evitar a intervenção no jogo. A intocabilidade do jogo é tributária da perspectiva espontaneísta da Educação, onde não há

---

<sup>5</sup> Autotélico - fim em si mesmo

compromisso da escola com o desenvolvimento, já que se apóia na crença de que este desenvolvimento ocorre à revelia das interações e condições ambientais prévias. Neste caso, o jogo deve ser realizado de forma tão livre e espontânea que à escola não cabe intervir, mesmo que durante sua consecução o aluno demonstre dificuldades de operacionalização ou, até mesmo, dificuldades de aprendizagem. A escola encobre/não assume suas funções pedagógicas de cumprir e colaborar com o desenvolvimento e estimular a aprendizagem. Advinda da influência da visão romântica da infância, esta posição sacraliza o brincar (este enfoque é aprofundado por Brougère, 1998). Daí que o papel do professor é contemplativo da atividade lúdica de seus alunos, sob o argumento de que não intervir é preservar sua genuinidade.

Diante destes dilemas, será que a sala de aula não é lugar de brincar?

Para responder à questão que atravessa todo o texto, ainda uma vez será necessário operar um desvio, desta feita com outra pergunta: afinal, o que se busca no ensino através do jogo? Aprendizagem com prazer. E onde está o prazer no jogo? Naquilo que o caracteriza: espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade externa e interna, interatividade, simbolismo constantemente recriado, desafio e instigação, mistério, imponderabilidade e surpresa.

A verdadeira contribuição que o jogo dá à Educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer.

De um modo geral, como vimos antes, o prazer é execrado na sala de aula. Sua valorização propende, todavia, em nossos dias, para o endeusamento. O mesmo ocorre no âmbito das relações entre tempo livre e lazer. A esperança de que o tempo livre neste século experimentaria uma expansão contínua foi duplamente frustrada, pois de um lado, os homens passaram a trabalhar mais para fazer frente às propostas de lazer cada vez mais caras, e de outro, a transformação do tempo livre num consumo de mercadorias de crescimento constante produziu um *hedonismo que comprime o tempo livre da mesma forma que antes o horário de trabalho* (Kurtz, op. cit.).

O perigo é que o trabalho em sala de aula também seja comprimido pelo hedonismo. Este imperativo do prazer, longe de transformar criativamente as relações na sala de aula, pode aprisioná-las em um individualismo crônico no qual o que importa é, apenas, o bem estar de cada um, pondo na dependência do "sentir-se bem" em aula a legitimidade do trabalho pedagógico realizado. Na interpretação de La Taille, o que vigora é o *despotismo do desejo* (1996:21). Como escrevemos acima, a propósito da frustração do desejo da criança de participação no mundo adulto, a atividade lúdica pode reforçar o narcisismo.

Reafirmamos que somente uma clara opção pelo trabalho em nome da coletividade, perseguindo um ideal de sociedade mais igualitária e mais livre, é capaz de arrestar a produção de *subjetividades fechadas*, na expressão de Varela (1995), e isto se faz proporcionando situações em sala de aula em que as características do jogo estejam presentes, e não utilizando "jogos-isca", ou "deixando brincar".

Para tanto, os educadores precisam ser capazes de brincar. Quais são seus sentimentos em relação ao jogo?

Wasjkop assevera que *os adultos sentem-se ameaçados pela aleatoriedade, indeterminação, pelo caráter ritual e simbólico da brincadeira, impossibilitados que estão, eles mesmos, de brincar* (op.cit.:69). Porém, o jogo também os fascina, o que, talvez, explique sua atitude de contemplação paralisante. O fato é que desencadeia, muitas vezes, inveja, hostilização, desejo de controle. Comentários deletérios sobre o brincar (por

ex. "é bobagem"), franca disputa pelo brinquedo (como o pai que se apropria do trenzinho do filho, ou a mãe que, em nome de não deixar "estragar" a boneca da filha, contempla-a e manuseia) rigoroso ordenamento da atividade lúdica (só é permitido brincar em determinados horários e locais, com brinquedos "úteis") são alguns exemplos da contrapartida adulta diante da situação de jogo.

Para Wasjkop, *talvez apenas os adultos que suportem a circulação de uma metalinguagem no cotidiano profissional e aceitem agir com base num conceito de trabalho prazeroso e criativo possam permitir-se brincar com as crianças* (id.)

Como formar educadores capazes de abrigar o brincar em suas aulas?

Reconciliando-o com a criança que existe dentro de si (sugestão de Freud aos educadores, para que viabilizem o educar), não para ser, novamente, criança, mas para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos. Voltar a ser criança através do aluno seria, para o educador, equivalente a agir tal como o pai de Josué no filme "A vida é bela": como diz Calligaris, *o pai risonho de Josué está de fato protegendo não seu filho, mas seu próprio assombroso narcisismo, ou seja, está protegendo sua própria infância, da qual nunca saiu e que ele espera prolongar indefinidamente com a ajuda de Josué* (1999:8). Não é necessário "ser criança" para usufruir o brincar, pois sua herança - a criatividade - subsiste na vida adulta.

A propósito, para onde vai o brincar quando a infância acaba? A resposta sobre seu destino encontra-se em sua origem. Aprendemos com Winnicott (1976) que o nascedouro do brincar está na experiência do fenômeno transicional, área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, representando a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe, para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. Materializa-se em objetos que não fazem parte do corpo da mãe, embora não plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa. O ursinho, a fralda que acompanha o bico, o traveseiro ou cobertorzinho exemplificam os objetos transicionais; surgem entre 4/6 meses e desaparecem em torno dos 5/6 anos. Seu destino não é o esquecimento ou a repressão, e sim o espraiamento por todo o ser, entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. Identificado por Winnicott como *substância da ilusão*, na vida adulta responde pelo que é inerente à arte, à religião, à cultura, enfim. No adulto sobrevive no manejo do imponderável, do inusitado, no humor e na leveza de espírito; na capacidade de enfrentar o aleatório e o inesperado; no "transe" de alguns profissionais apaixonados; nos jogos da vida amorosa. Como crê Winnicott, *é somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e somente sendo criativo pode descobrir seu eu* (1976: 80).

Finalmente, a formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico.

Considerando o que mostramos até agora acerca da complexidade do binômio jogo-educação, é compreensível que os educadores pendulem entre não admitir a associação do jogo à aprendizagem, e promovê-la de modo espontaneísta ou didatizado.

O que permite a superação destes dilemas e viabiliza a atividade lúdica na Educação é a redefinição do papel que o adulto, o professor, a escola, a cultura desempenham, sem perder de vista o que, afinal, caracteriza o brincar.

## **O Jogo NA Educação**

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença. No entanto, este é um equilíbrio que o processo educativo persegue sem nunca atingir totalmente, dada a sua própria dinamicidade. Marcado ludicamente, o educador é capaz de lidar com esta incompletude. Cultivando e respeitando a folga que se cria na combinação dos seus desejos com os do aluno - para trazer para o campo do jogo as recomendações de Kupfer (1989) quando reflete sobre as relações entre Psicanálise e Educação - este educador suporta o paradoxo.

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Está aberto aos novos possíveis, daí que sua visão de planejamento pedagógico também sofre uma revolução lúdica: sua aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada, donde seu caráter intencional (que vimos necessário para garantir que o jogo não deslize para a promoção do individualismo), mas repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe.

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar - atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. Como *brincar*, na concepção de Winnicott, *é um modo particular de viver*, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer. Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico. A tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula. Deste modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade. Brougère pensa que *a ausência de conseqüências faz com que o jogo seja um espaço sem risco, onde se pode experimentar, inventar, tentar alguma coisa sem risco de ser repreendido pelo real* (1999:5). Acreditamos que a motivação para a atividade lúdica reside exatamente no fato de correr o risco e no confronto constante com o real que implica. É este trânsito que qualifica mutuamente brincadeira e realidade, como afirmamos páginas atrás. É nele, igualmente, que se encontra a fonte do desafio incessantemente reiterado, outra marca do brincar. Quanto a não pretender ter conseqüências, isto não quer dizer não possuir desejos - o desejo no jogo faz o papel da intencionalidade no projeto pedagógico. Identicamente ao jogo, a ênfase do trabalho pedagógico recai sobre o processo, como na abordagem

construtivista do conhecimento, onde o que importa é aprender um esquema operatório, subjacente a um procedimento particular e não o próprio procedimento.

O conhecimento, tal como o objeto transicional, protótipo do brincar, é uma realidade intermediária: não está no sujeito que aprende, também não está no meio ou em quem ensina. Com momentos análogos, brincar e aprender ensinam ao professor, por meio de sua ação, observação e reflexão, incessantemente renovadas, como e o quê o aluno conhece. É disso que ele se serve para planejar sua aula. Neste espaço compartilhado de confiança, o professor é autorizado pelo aluno a saber algo a seu respeito, pois quem joga, joga para alguém. O brincar permite o desenvolvimento das significações da aprendizagem e quando o professor o instrumentaliza, intervém no aprender. É, todavia, uma intervenção aberta: não há como delimitá-la, sob pena de acabar com o jogo. Baseada na provocação e no desafio, a intervenção no brincar não corrige ou determina as ações, mas problematiza e apóia; para Brougère, *incita* (1999:5).

Reiteramos que a contribuição do jogo para a escola ultrapassa o ensino de conteúdos de forma lúdica, "sem que os alunos nem percebam que estão aprendendo". Não se trata de ensinar como agir, como ser, pela imitação e ensaio através do jogo, e sim, desenvolver a imaginação e o raciocínio, propiciando o exercício da função representativa, da cognição como um todo. Para entender este ponto, é oportuno aprofundarmos a relação da cognição com o jogo. Brincar desenvolve a imaginação e a criatividade. Na condição de aspectos da função simbólica, atingem a construção do sistema de representação, beneficiando, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Enquanto ação e transformação da realidade, o jogo implica ação mental, refletindo-se na operatividade, tanto no domínio lógico, quanto no infralógico, ou, por outras palavras, no desenvolvimento do raciocínio. Na atividade lúdica os aspectos operativos e figurativos do pensamento são desenvolvidos.

O mais prolífico efeito da atividade lúdica é indireto: desenvolve os mecanismos indispensáveis à aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos. Como se vê, é mais amplo do que ensinar conteúdos, com a vantagem de oportunizar o desenvolvimento intelectual e afetivo através da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os próprios conteúdos. Ao professor o jogo ensina como seu aluno aprende, se relaciona, levanta hipóteses, se expressa - é um manancial de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva de quem aprende.

Oposta à perspectiva diretiva, tributária do empirismo, e à perspectiva espontaneísta, que deita suas raízes no solo do apriorismo, no interacionismo construtivista a escola reconhece seu papel de continente em relação ao desenvolvimento humano, influenciando e sobredeterminando este desenvolvimento. Usa o jogo como suporte do desenvolvimento e da aprendizagem, através dos seus procedimentos e, nesta circunstância cria situações e propõe problemas, assume sua condição de par na interação, sua co-responsabilidade no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial. No entanto, resigna-se a respeitar o rumo, o fim que tomará a atividade, admitindo seu componente aleatório, a dimensão de autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos. Credita ao aluno, isto é, à sua ação, a parte de responsabilidade no desenvolvimento. Mesmo procurando fazer sua parte, o professor e a escola dão/respeitam a possibilidade de que outra coisa aconteça.

Brincar na sala de aula é uma aposta.

### **Referências bibliográficas**

- ARIÈS, P. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: ---. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p.82-124.
- AJURIAGUERRA, J. e MARCELLI, D. Psicopatologia do jogo. In: ---. **Manual de psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.p. 169-76.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- . ; WAJSKOP, G. Entrevista: o que é brincadeira? **Revista Criança do professor de educação infantil**. Brasília, 31:3-9, 1999.
- CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 1958.
- CALLIGARIS, C. A vida não é tão bela assim. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 mar. 1999. Mais! P. 8
- DOLTO, F. A criança e o jogo. In: ---. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. P. 109-118.
- DELVAL, J. Teses sobre o construtivismo. In: ---. RODRIGO, M. J. e AMAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.
- ERIKSON, E. Brinquedo e razões. In: ---. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FORTUNA, T. R. Aventuras psicopedagógicas na sala de aula: a contribuição do construtivismo piagetiano. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, 13 (31), 19-24, 1994.
- FREUD, S. **Além do princípio do prazer** (1920). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Col. Standard, v. XVIII)
- . **Esboço de psicanálise** (1940). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Col. Standard, v. XXIII)
- HUIZINGA, J. **Homo ludens** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (ed. orig. 1938)
- KEHL, M. R. Um jogo macabro. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 7 mar. 1999. Mais! p. 9.
- KISHIMOTO, T. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- . (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo Pioneira, 1998.
- KLEIN, M. A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado. In: ---. **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. P. 149-168. (Obras Completas de Melanie Klein, v. 3)
- KUPFER, M. C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- KURTZ, R. A expropriação do tempo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 03 jan. 1999. Mais! P. 3.
- LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. P 9-24.
- OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MAFESSOLI, M.; SILVA, J. M. Entrevista: político fará papel de chefe de tribo, diz sociólogo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 20 fev. 1999. Ilustrada, p. 10
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1983.
- UNESCO. **El niño y el juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas**. Paris, 1980.(Estudios y documentos de educación, 34)

VARELA, J. Categorias espaço temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ESCOLA BÁSICA NA VIRADA DO SÉCULO: CULTURA, POLÍTICA E CURRÍCULO, 1995, Porto Alegre. **Textos**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 37-56.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (92):62-9, fev. 1995.

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

---. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.