

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS (IM)POSSÍVEIS ENLACES NO CAMPO ESCOLAR: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar

Rogério Rodrigues¹

Para Luiza Helena, a esperança que possa encontrar na escola o brincar como verdadeiro sentido de aprender com alegria.

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as possíveis relações entre a educação infantil e as atividades lúdicas. Na atual organização da unidade escolar, seria possível pensar as relações entre o brincar, o aprender e o educar como processos para o desenvolvimento do pensamento na criança e sua inserção no campo da cultura? Compreende-se que o brincar traz em si a contradição entre o necessário e o supérfluo, ou seja, de um lado, é valorizado como “pedagógico” e, de outro lado, trata-se de um elemento de distração. Essa dualidade sobre o significado do brincar, no processo educativo do sujeito, produz seus efeitos numa sociedade de mercado. No caso deste estudo, tem-se como método a revisão bibliográfica com base em autores que permitem conceituar aquilo que se pode chamar o brincar no campo escolar. Tem-se como conclusão que é necessário os intelectuais que atuam no campo escolar reelaborarem o brincar como elemento curricular.

Palavras-chave: Fundamentos da Educação; Educação Infantil; Educação Física; Brincar

INTRODUÇÃO²

Inicia-se esta reflexão sobre as possíveis relações entre a infância e a educação, mais propriamente entre a educação infantil e as atividades lúdicas realizadas no campo escolar denominadas como o brincar, tendo a seguinte pergunta básica: na atual organização da unidade escolar, seria possível pensar as relações entre o brincar, o aprender e o educar como processos para o desenvolvimento do pensamento da criança e sua inserção no campo da cultura?

O senso comum estabelece como princípio educativo uma compreensão básica paradoxal sobre o brincar, de um lado, que seja possível a criança aprender “pedagogicamente” diversas coisas brincando e, por outro lado, o brincar é semelhante ao não fazer nada e significa perda de tempo ou algo utilizado somente para preencher o tempo ocioso.

Compreende-se que o brincar traz também em si essa representação simbólica contraditória e pouco esclarecida para muitos educadores. O problema indicado não seria o uso do brincar no tempo ocioso para aprender. O grande problema é que para a maioria dos adultos, trata-se de olhar o brincar somente como elemento de distração e entretenimento para a falta de ocupação. Portanto, incluem-se esses elementos do brincar na rotina das crianças apenas para aprender, no sentido de preencher o cotidiano com atividades sem sentido algum para formação cultural, mais propriamente, no educar.

O brincar era visto como o modo mais vívido e apropriado de comportamento

da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Somente o que pode ser aprendido mediante o brincar faz justiça a essa vivacidade. A atividade característica da criança pensava-se, está no brincar; a aprendizagem no sentido antigo, forçando a criança a uma atitude de passividade, obrigava-a a abrir mão de sua própria iniciativa lúdica. (ARENDR, 2011, p. 232).

O educador físico que utiliza o “brincar” como componente curricular nas aulas de Educação Física, atuando na unidade escolar, presencia os limites em se romper a concepção estreita entre o brincar e o aprender, principalmente, a existência da discriminação do brincar com o corpo como algo associado a “não aprender fazer nada”

A concepção hegemônica de muitos outros professores das disciplinas curriculares denominava a “Educação Física” como atividade sem contexto algum para a formação do aluno. Para estes, a aprendizagem no brincar seria algo mais sério e completamente distante do brincar com o corpo e a escola possui outra dimensão na tarefa de aproximar o sujeito da cultura que está na condição de obter informação ou domínio do conteúdo. Assim sendo, só é válido o brincar aprendendo matemática, português, química, física e todas as outras disciplinas curriculares que se encontram associadas ao mundo do trabalho.

Nesta relação de aprendizagem, no brincar o aluno atua passivamente e o professor orienta o brincar como aquele que sabe o conteúdo e não permite os

2 Agradecimentos ao “Apoio a Projetos de Pesquisa em Educação Básica – Acordo CAPES – FAPEMIG”. (Processo Nº CHE-APQ-03301-12).

seus desvios com a “falta de disciplina”; “brincadeiras fora de hora”; “conversas paralelas”; enfim, o centro do processo educativo é a brincadeira séria em que o professor mantém-se no uso da palavra e na inscrição da verdade.

Essa falta de compreensão sobre o significado do brincar, como processo educativo do sujeito, produz seus efeitos numa sociedade de mercado. Neste caso, o brincar, e, sobretudo, o brinquedo é instrumento para ser utilizado na unidade escolar e passa também a ser um produto de consumo fora do contexto da cultura.

Algumas escolas de educação infantil adotam o dia do brinquedo e o que se pode observar é que as crianças assumem seus brinquedos como produtos de consumo que a destituem de sua condição reflexiva e imaginária. Considera-se que o brinquedo oportuno permite à criança produzir a narrativa de sua existência e lidar com sua angústia perante o mundo. Os brinquedos, na lógica do consumo, já se encontram inscritos numa ordem narrativa que não permite a criança produzir sua imaginação e criatividade.

Assim sendo, grande parte dos brinquedos inseridos como produtos de consumo não tendem a lógica da criatividade e fazem da criança um apêndice do mesmo. É possível afirmar que nessa relação entre o sujeito e os brinquedos, as crianças não brincam, mas elas são “brincadas” ao se posicionarem passivamente como objeto perante o instrumento brinquedo.

Nesta mesma lógica estabelecida que posiciona o sujeito na passividade, é muito comum e dominante uma prática entre os adultos: deixarem que as crianças assistam à televisão como um momento do brincar. Para muitos pais e educadores, a

atividade de assistir à televisão é um passatempo sem muita importância.

No entanto, eles não interpretam que na modernidade tanto o brinquedo como a televisão posicionam o sujeito como objeto de manuseio, respectivamente, o “brincar sem sentido” e ver e escutar a televisão são atividades educacionais intensas que modelam na criança o jeito de ser e pensar, portanto,

As crianças, diante da televisão, trabalham (...). A televisão tomou a si uma série de tarefas que cabiam aos professores, às mães de família. É ela a babá, que tomou o lugar de um certo tipo de relações que se estabeleciam antigamente no quadro das semiologias da fala. (...) A educação televisiva modela o imaginário, injeta personagens, cenários, fantasmas, atitudes, ideais; ela impõe toda uma micropolítica das relações entre os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, as raças etc... Ela ocupa o lugar de um certo tipo de conversa, de leitura etc. (GUATTARI, 1981, p. 52-3).

Assim, as relações entre o brincar e o pensar são elementos que passam despercebidos, pois poucos estão atentos aos cuidados educacionais que se deve ter no desenvolvimento do pensamento da criança e na sua inserção no campo da cultura.

No aparelho escolar, o brincar e o brinquedo são interpretados como instrumentos e assumem um caráter educativo; na escola, os brinquedos são denominados “pedagógicos”. Contudo, o que se pode constatar, na educação infantil, é algo muito comum na unidade escolar: o não saber lidar muito bem com a questão do brincar, porque os elementos da relação entre o brincar e o educar não se encontram compreendidos e apresentam-se fora do

contexto dos conteúdos escolares. A falta de compreensão sobre o significado do brincar no processo do educar encontra-se na dificuldade de se entender o enigma que se apresenta à criança perante o adulto. Qual seria esse enigma? O de não compreender o próprio desejo.

Para o adulto, o desejo tornou-se direcionado para o consumo de coisas. Produz uma grande confusão entre necessidade e desejo que tem como efeito o consumo desnecessário para atender ao incompreensível desejo do sujeito. Como uma reação a esse não saber diante do desejo da criança, o adulto volta-se a um conjunto de saberes que

Podemos, no entanto, abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saberemos de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias. Podemos ir a algumas lojas e encontraremos roupas de crianças, brinquedos de crianças, livros para crianças, objetos para os quartos das crianças. Podemos repassar o programa de espetáculos e veremos filmes para crianças, teatros para crianças, músicas para crianças, exposições para crianças, parques infantis, circos, festas infantis, programas de televisão para crianças. Se visitarmos a cidade, veremos escolas de música para crianças, escolas de artes plásticas, de dança, centros de lazer, ludotecas, centros poliesportivos. (...) E se nos dedicarmos a conhecer pessoas, encontraremos logo multidões

de professores, psicólogos, animadores, pediatras, trabalhadores sociais, pedagogos, monitores, educadores diversos e todo tipo de gente que trabalha com crianças e que, como bons especialistas e bons técnicos, têm também determinados objetivos, aplicam determinadas estratégias de atuação e são capazes de avaliar, segundo certos critérios, a maior ou menor eficácia de seu trabalho. (LARROSA, 2004, p. 183-4).

Essa ampliação dos saberes sobre a criança faz do brincar, no campo educacional, uma atividade desconstituída de desejo e implicação do sujeito para se contextualizar como uma prática científica e pedagógica. Outro dia, escutei da minha filha de quatro anos que adora brincar o dia inteiro em casa: "Pai, hoje eu não quero ir para escola! Lá a gente tem que brincar, brincar, brincar! Eu não quero brincar na escola!". Pensei comigo deve estar ocorrendo algo de errado com esse "brincar pedagógico" na escola.

O pedagógico da escola instaura o brincar como uma atividade obrigatória de aprendizagem e isso elimina o desejo como elemento fundamental que associa e, principalmente, implica o sujeito e o ato de brincar.

Nos outros anos escolares (ensinos fundamental e médio), o brincar é completamente abandonado, ficando completamente excluído do processo de ensino e aprendizagem. O "recreio" e o professor de Educação Física é que podem assumir o papel de resgatar o brincar e o aprender no campo da cultura esportiva. Neste caso, para educador físico, só é válido aquele brincar que prepara para a constituição de um talento esportivo.

Numa educação emancipatória, o "recreio" poderia ser interpretado como um espaço para recriar atividades e as aulas

de Educação Física, pois o brincar usaria o corpo como possibilidade de ampliar-se a cultura corporal. Dessa forma, o brincar pode assumir um papel fundamental no processo de educar, mas, na maioria das unidades escolares, esse intervalo de tempo é ocupado para repetir o mesmo, ou seja, as crianças e os jovens fazem desse espaço uma rotina que as impede, muitas vezes, de se constituírem como sujeitos reflexivos.

Na repetição do mesmo recreio e nas aulas de Educação Física, o brincar constitui-se em formas de subordinar o aluno à perda da autonomia como sujeito da consciência crítica. São práticas que são instauradas na sociedade massificada pela indústria cultural que produz uma abundância de objetos que impedem o sujeito de elaborar sua condição de existência criticamente e, por isso, produz um estágio de regressão ao impedi-lo de assumir a posição de autoridade, responsabilidade e autonomia. O preocupante desse estágio de regressão é que "(...) a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão". (ADORNO, 1995, p. 119).

O verdadeiro problema pedagógico a ser questionado seria como reverter essa situação da regressão e perda de sensibilidade e instaurar nas práticas das atividades de Educação Física algo que poderia trabalhar a cultura corporal tendo o brincar como conteúdo curricular que educa o sujeito e amplia sua sensibilidade?

O elemento principal a ser enfrentado é resistir à sociedade de mercado dominada pelo viés esportivo que neutraliza essas possíveis relações entre o brincar e o educar, pois tudo se resume ao aprender a técnica do gesto esportivo, rendimento, eficácia e eficiência. No caso da educação

do corpo, o rendimento esportivo, na busca da eficácia e eficiência, acaba dominando o foco do conteúdo transmitido, fazendo da técnica do corpo um elemento a ser incorporado no sujeito para aderir à sociedade de consumo do "esporte espetáculo".

Esse caráter do rendimento esportivo já é uma característica da forma adulta, em que fica estabelecida uma categoria necessária para a sociedade de mercado que consiste numa divisão entre o trabalho e a recreação. Esse modelo está impregnado na cultura do modelo capitalista de produção, em que a divisão social do trabalho caracteriza uma intencionalidade para extrair a maior quantidade de produção do sujeito e, no caso da educação do corpo, o seu uso encontra-se impregnado com parte da sociedade do espetáculo. Logo, toda técnica de corpo (MAUSS, 1974) que pode tornar-se elemento de transmissão para ser vendida para redes de televisão são investidas de interesse pelo uso do corpo. Infelizmente, os educadores físicos de plantão encontram-se balizados no campo da cultura corporal pelos limites das imagens que são veiculadas pela mídia televisiva. Hoje, em termos de opção no ensino da Educação Física escolar, ocorre um empobrecimento cultural, pois é precariamente transmitido como conteúdo escolar: futebol, vôlei e basquete. Com o detalhe de que o verdadeiro "conteúdo" da Educação Física encontra-se nas turmas de treinamento. Para a maioria dos alunos que "não treinam", trata-se apenas de algo similar e de pouca qualidade em termos de transmissão da cultura corporal.

Sabe-se que esse modelo de divisão entre trabalho e recreação impregna todas as esferas e, inclusive, no campo educacional, é uma prática muito comum que envolve diversos profissionais que atuam no

aparelho escolar e na qual se estabelece a divisão entre o momento do estudo e o recreio. Essa concepção já caracteriza que o brincar está destituído completamente de significado e insere-se como mecanismo de alienação do sujeito já que se insere num universo da “distração dos estudos”. O que prevalece como saber escolar são aqueles agregados à questão da cultura da cientificidade que se encontra hegemônica em nossa sociedade.

Para serem constituídas as possíveis relações entre o brincar, o aprender e o educar, tem-se como proposição teórica, no campo da educação infantil, a concepção de que todos deveriam atuar como sendo intelectuais da educação. Isso significa inserir-se no estudo das obras de autores que analisam as possibilidades de realização da difusão da cultura que tenham como centro a realização do homem inserido no mundo do trabalho. Alguns confundem isso com a inserção no mercado, o que possui trágicas consequências para se pensar a organização do trabalho, na unidade escolar, e, principalmente, a constituição do sujeito emancipado. Para tanto, deveria radicalizar as relações entre o brincar, aprender e educar, pois

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado. (ARENDE, 2011, p. 246-7).

Acredita-se que é preciso romper com a hegemonia do modelo escolar pautada na concepção em educar o sujeito como produto que se busca inserir no mercado

como aquele que possui um conjunto de “aprendizagem”. Entende-se a necessidade de deter alguma “aprendizagem” numa sociedade em que a condição básica de subsistência é o vender a força de trabalho. Paradoxalmente, a concepção que se tem sobre o educar é radical ao estabelecer uma ruptura com a noção de inserção ao mercado. Educar significa muito mais que isso. É preciso deter-se em indicações referentes à educação e nelas averiguar a possibilidade (ou não) de efetivação da formação cultural do indivíduo no sentido mais amplo, sendo este compreendido como o sujeito encontra-se inserido criticamente no mundo do trabalho.

A diferença parece sutil entre inserir-se no trabalho e compreender-se criticamente como o sujeito representa-se no mundo do trabalho. No primeiro caso, o sujeito é operante e realizador de tarefa e, por isso, sua educação é semelhante ao treinamento. No segundo caso, o sujeito apresenta-se como reflexivo e analítico, logo, sua educação encontra-se no campo da cultura.

Num olhar simples, é possível perceber que o brincar na escola assemelha-se ao treinamento fabril e não permite a criança elaborar o seu próprio imaginário. Pode-se dizer, em poucas palavras, que é preciso romper, porque, em grande parte, a criança não brinca, mas, sim, encontra-se na posição de anexo ao brinquedo, assumindo uma condição passiva de “ser brincado”. Essa relação entre o brincar e o fazer o sujeito anexo do brinquedo é que reproduz, naquilo que se pode denominar como sendo o Capitalismo Mundial Integrado, grande parte dos elementos que organizam o trabalho na modernidade. (GUATTARI, 1990, p. 30).

Aqui se encontra o surgimento de uma educação para a insensibilidade, pois o sujeito é tratado como coisa e, desse modo, atua e responde como coisa perante o campo das relações humanas. Na contraposição dessa situação, parte-se do seguinte pressuposto:

Mas aquilo que caracteriza a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico e formal, mas ele corresponde à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151).

O problema central para constituir a consciência crítica é que, hegemonicamente, a difusão e a popularização dos conteúdos científicos e tecnológicos distanciam-se das relações reais, ou seja, esses conteúdos são modificados ao entrarem no processo de massificação. O mesmo problema acontece com esses conteúdos quando são divulgados no interior da escola, pois são

(...) descontextualizados, transformados e recontextualizados: a literatura escolar não é a Literatura, do mesmo modo que a física escolar não é a Física e a história escolar não é a História. Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também,

uma gramática ideológica (LARROSA, 2004, p. 117).

Para apreender essa contraposição ao saber científico e tecnológico que se encontra ideologizada, no sentido de promover a alienação na vida do sujeito, deve-se passar a uma descrição e análise de uma situação vivenciada no campo educacional como uma experiência direta para se pensar o problema da construção de uma educação que possa implicar diretamente o sujeito para com a vida. Portanto, deve-se encontrar, na experiência de vida do educador, uma chave de entrada para este processo de produção do sujeito crítico. Para tanto, a condição permanente do diálogo é uma oportunidade para que se possa conversar sobre os aspectos teóricos e práticos que envolvem todos aqueles que se favorecem com a transmissão do saber que permite ao sujeito elaborar sua existência.

Alguns indicativos para a educação emancipatória: educar como experiência de vida e de inserção no campo da cultura

Toda vez que levo a minha filha de quatro anos à escola, converso sobre o que ela pensa da escola e ela responde-me: “Eu quero somente brincar. Eu quero brincar em todo momento”. Converso novamente com ela e digo que pode brincar, mas que tem também que aprender. Ela diz: “Mas eu quero somente brincar”. Neste caso, fica a seguinte questão: teria a escola a condição de relacionar, na unidade, o brincar e o educar?

O problema central desta questão é como avançar, promovendo a emancipação do sujeito, escapando da “fala dos adultos”

que reproduzem as categorias da divisão entre o brincar e o educar, instituindo a posição do sujeito como objeto. Compreende-se que, a partir da fala da criança, pode encontrar-se o desejo de brincar. No caso, a unidade entre o educar e o brincar deveria resultar numa concepção que

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. (ARENDE, 2011, p. 234-5).

A naturalidade com que são feitas as diversas ações impedem, geralmente, que se possa pensar que tudo se trata de um processo educacional. Neste caso, os elementos mais básicos, como, por exemplo, o andar, o fato de anunciar “eu quero” ou a própria deglutição dos alimentos, enfim, quase tudo se pode ensinar às crianças.

Marcel Mauss (1974) já tinha observado que cada sociedade possui um conjunto de técnicas do corpo que lhe são próprias. Portanto, quando se observa uma criança, fica-se pensando: como foi possível ficar de pé e aprender a andar? Um bebê, quando começa a andar, apresenta-se como um grande desafio em termos de resultante de forças que atravessam o corpo, pois a força-peso aplicada em todo o seu corpo faz com que possa descobrir novas dinâmicas do equilíbrio. Quando se observa uma

criança que começa a aprender a andar, fica evidente o impossível para assumir a posição de pé. A referida posição é somente assumida pelo fortalecimento de músculos posteriores que se contraem para não se cair de frente e no relaxamento dos músculos anteriores para se andar para frente. Então, ficar de pé e andar apresentam-se como um cair para frente em que o equilíbrio é novamente recuperado, em que se busca, a todo o momento, o equilíbrio dinâmico.

Nesses diversos processos de intensa aprendizagem no processo de “aprender a andar”, estabeleci como hábito levar a minha filha, quase todos os dias, quando era um bebê de colo, numa praça pública perto de casa. Ela nem conseguia andar direito e, nessa praça arborizada, havia um conjunto de acontecimentos. No caminho, ia narrando todas as coisas que encontrava pela frente, a começar pelos pássaros. Tinha a parada na casa do lobo mau para beber água e contava para ela que se deve chamar o lobo para pedir água: “Lobo mau! Você está em casa? Eu quero água!”.

Dizia para ela que o “lobo mau” é também bom porque dá água para a menina. Esse paradoxo em nossa conversa continuava em direção à praça, questionando se iríamos ou não encontrar outras crianças. Ela sempre desejava encontrar outras crianças nessa praça. Ficávamos numa compreensão dialética entre o “lobo mau” e o “lobo bom” e na dúvida se na praça pública seria possível encontrar outras crianças, pois ela poderia estar cheia ou vazia de crianças.

Quando chegava à praça pública, já víamos de longe se havia crianças e estabelecemos uma rotina cronológica, que era todo um circuito de brincadeiras a percorrer: ficar na balança, cantando música;

no gira-gira e na gangorra (sobe e desce). Depois, voltávamos para casa e, novamente, havia a parada na casa do “lobo mau/bom” para beber um pouco mais de água e conversar um pouco mais sobre lobo mau, que era bom por nos dar água para beber.

Em nossa interpretação, toda essa viagem de brincar numa unidade com o aprender de ir de casa para praça e da praça para casa apresentou-se como um brincar que se constituía numa verdadeira lição daquilo que vem antes e o que vem depois. Isso se constituiu num preparativo para o seu ingresso na escola, que, no meu entender, essa viagem ainda continua nos dias de hoje, mas com a garantia que nessa praça chamada escola encontram-se outras crianças. Portanto, desde o início, as crianças devem ser preparadas para pensarem e falarem livremente nas praças. O que seria o brincar e o aprender na praça?

A lição é convocação em torno do texto: congregação de leitores. E assim, na lição, o texto converte-se em palavra *emplazada*, em palavra colocada na *plaza*, no lugar público, no lugar que ocupa o centro para simbolizar o que é de todos e não é de ninguém, o que é comum. E na *plaza*, enquanto palavra *emplazada*, o texto nos *emplaza*: pelo texto, cada um está *emplazado* no comum, *emplazado* pelo comum (LARROSA, 2004, p. 143).

Esse elemento comum vivenciado na praça permitia, à noite, principalmente, antes de dormir, elaborar esse momento, ao contar toda essa narrativa como uma história vivida do nosso dia. Essa narrativa dos nossos fazeres retratava as nossas brincadeiras de ir e vir da praça; no caso, era uma história de uma viagem para a lua, de foguete; quando chegávamos lá,

brincávamos em todos os brinquedos, porque lá também havia a praça do brincar.

Tudo isso consiste em um processo de imaginação e, principalmente, é a condição de pensar e projetar coisas. Este imaginário é o elemento primordial para que os “conteúdos escolares” possam encontrar a força para impulsionar cada vez mais o pensamento da criança.

Atualmente (2014), quando levo a minha filha à escola de educação infantil, ela já está com os quatro anos, estabelecemos um verdadeiro jogo de palavras para que ela entre na escola para aprender a brincar. Fica estabelecido um acordo anunciado por ela, antes e depois: “Primeiro, vou lhe dar um beijo. Depois, vamos brincar e, depois, eu entro, quando a professora vier me buscar”.

No seu universo imaginário, ela reconstitui o verdadeiro papel do educador como aquele que exerce a pedagogia de encaminhar o sujeito para o campo da cultura. Essa passagem das praças da cidade para o interior dos muros da escola é algo como o sujeito está elaborando, pois ela sempre afirma: “Vou esperar a professora para vir me buscar”. Na posição de pai, represento a autoridade que deve colocá-la na escola. No entanto, às vezes, ela pergunta-me: “Por que devo ir para a escola?” Respondo que é para aprender. Ela me diz novamente: “Mas eu quero somente brincar”.

Fica novamente a questão: como fazer compreender que se trata de um exercício pedagógico de levá-la para o campo da cultura? Na passagem da entrada da escola para a sala de aula, ela pede a presença da professora; apresento, a seguir, em detalhes, os seus motivos.

Por muitas vezes, ela não entrava na escola e queria ficar do lado de fora, ao meu

lado, brincando comigo. Por algum tempo, isso foi feito: a professora vinha buscá-la e ela entrava chorando. Agora, ela está entrando na escola e pergunta: “Você vai estar me esperando?”. Respondo: “Pode entrar, pois estarei sempre esperando você”. Ela entra e fica brincando no pátio à espera da professora. Aqui, foi permitido encontrar uma chave entre o antes e o depois para que se possa fazer a passagem entre o amor paterno e o dever da escola como lugar no campo da cultura. Foi essa mesma passagem que ocorreu comigo quando, pela primeira vez, fui levado para a escola, e perguntei para minha mãe: “Você vai ficar me esperando?” e ela respondeu: “Estou aqui esperando por você”. Essa esperança de encontrar aquele que ama no lado de fora permite ao sujeito permanecer no lado de dentro e percorrer os diversos e dificultosos caminhos para acessar a cultura.

Nesse tempo de espera e na presença da professora, fica a esperança de que algo ocorra nessa viagem, na praça chamada escola e que, minimamente, se possa constituir a esperança de que ocorra um diálogo em que

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta. Da mesma forma como aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta (LARROSA, 2004, p. 140).

Neste caso, toda vez que vou buscá-la na escola, retomo a questão: “O que você fez, hoje, na escola?”. Ela me responde: “Eu não fiz nada! A professora não deixou brincar”. Respondo para ela: “Quando chegarmos em casa, vamos brincar!”. Fica novamente outra esperança de que possamos, no amanhã, encontrar uma organização escolar que consiga compreender o desejo de brincar e educar as crianças, numa unidade em que este desejo possa manifestar-se como a condição principal da inserção do sujeito no campo da cultura.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- Hannah, Arendt. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perpectiva, 2011.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. 2 v.

THE KINDERGARTEN AND THE (IM) POSSIBLE LINKS IN THE SCHOOL FIELD: the plots in the passage between the play, learning and educating

ABSTRACT

The aim of this article is analyzing the possible relations between the children's education and the recreational activities. In the current organization of the school unit, would it be possible to think the relations among playing, learning and educating as process for the development of the thought in the kid and its inclusion in the cultural field? It is understood that the playing brings in itself the contradiction between the necessary and the superfluous, in other words, in one hand it is appreciated as "pedagogical" and, in the other hand, it is a distraction element. This duality about the meaning of playing in the educational process of the individual produces its defects in a market society, which is: the playing and the toy, mainly, are exclusive consumption products. In this study it was used as method the bibliographic review based in authors who allow conceptualizing what can be called playing in the school field. It was concluded it is necessary that the intellectuals acting in the school field rework the playing as school curriculum part.

Keywords: Education bases; Children's education; Physical education; Playing

EL JARDÍN DE INFANTES Y LA (IM) POSIBLES VÍNCULOS EN EL CAMPO DE LA ESCUELA: las parcelas en el paso entre el juego, el aprendizaje y la educación

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar la posible relación entre la educación de la primera infancia y las actividades recreativas. En la organización actual de la unidad escolar, sería posible pensar en la relación entre el juego, el aprendizaje y la educación como procesos para el desarrollo del pensamiento en los niños y su integración en el ámbito de la cultura? Se entiende que la obra lleva consigo la contradicción entre lo necesario y lo superfluo, es decir, por un lado, se valora como "educativo" y por otro lado, es un elemento de distracción. Esta dualidad del significado de jugar en el sujeto del proceso educativo produce sus efectos en una sociedad de mercado. En el caso de este estudio, tenemos como método de revisión de la literatura sobre la base de los autores que permiten conceptualizar lo que uno puede llamar el juego en el campo de la escuela. Ha sido como una conclusión que es necesario intelectuales que trabajan en el campo de juego reelaborarem como elemento curricular.

Palabras clave: Fundamentos de la Educación; Educación Infantil; Educación Física; Jugar

Recebido em: julho/2015

Aprovado em: setembro/2015