

SOBRE DINOSSAUROS, CARTEIRAS E PÁSSAROS-LIRA: Do Lúdico na Vida ao Lúdico na Escola

***Giovanina Gomes de Freitas Olivier,*
Nelson Carvalho Marcellino*****

RESUMO

Neste artigo, buscamos estabelecer um diagnóstico sobre a situação atual da Escola. Observa-se que, apesar das diversas propostas pedagógicas existentes, a instituição escolar no Brasil permanece acrítica quanto à sua função ideológica de manutenção do status quo. Enfatizamos a importância do aspecto revolucionário da educação, através da capacidade criativa gerada pelas contradições do próprio universo escolar. Sugerimos que a Educação Física tem um papel fundamental neste processo.

Nossa proposta baseia-se na "pedagogia da animação" de N. C. Marcellino e na "pedagogia marxista da alegria" de G. Snyders.

ABSTRACT

In this paper we are concerned with the school situation nowadays. In despite of the several pedagogic proposals, Brazilian schools remain not critical about its ideological purpose of preserving the status quo. We emphasize the importance of the revolutionary aspect of education, by means of the creative capacity generated by the contradictions of the school itself. We suggest that Physical Education has a special activity in this process. Our proposal is founded on N. C. Marcellino "pedagogy of animation" and on G. Snyders "Marxist pedagogy of happiness".

* Faculdade de Educação Física — UNICAMP.

** Faculdade de Educação Física — UNICAMP.

Ato I — cena I



ma sala de aula. Carteiras dispostas em fileiras simetricamente ordenadas. Crianças sentadas nas carteiras, em silêncio, olhar fixo à frente. À frente, um professor escreve a giz no quadro negro e conduz jogo em sala de aula. Dentro de regras pré-estabelecidas e rigorosamente observadas.

O impacto que causa a entrada da Escola na vida da criança não é desprezível. Essencialmente, o início da vida escolar traz implícito o fim de uma etapa: a do tempo das não-obrigações, tempo do brinquedo, daquilo que alguns saudosistas apreciam designar como o *ócio* da infância, pelo qual suspiram como se houvessem af deixado seu paraíso sobre a terra. Na verdade, tal *paraíso* não é tão livre e desprovido de normas como nos habituamos a imaginá-lo; mas, ainda que essa concepção de infância prevaleça, há um momento em que a obrigação se insinua na vida da criança: segundo Marcellino (1990), a Escola marca o limite definitivo entre o tempo da infância ociosa e o tempo do relógio, dos deveres, das obrigações.

A Escola surge na vida da criança com o nobre objetivo de educá-la. Em sua *Paideia*, Werner Jaeger define educação como *...o princípio mediante o qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual* (Jaeger, 1957, p.3). Qual é a

peculiaridade física e espiritual da humanidade? Poderíamos considerar que *espiritualmente*, o ser humano cria cultura, transmite cultura e transforma cultura. *Fisicamente*, o homem se expressa no mundo através de seu corpo. Podemos utilizar aqui o conceito de *corporeidade* para designar o que Jaegers, numa concepção algo dualista, chamou de *peculiaridade* humana: corporeidade significa a manifestação corporal do homem, que se dá sempre num mundo humano — ou seja, num mundo que não é um dado abstrato *a priori*, mas um mundo concreto, que se recria constantemente nas inter-relações: na *intersubjetividade* (Merleau-Ponty, 1945) ou na *intercorporalidade* (Bosi, 1995).

Logo, se educar é trazer para a vida da criança o jogo existencial pelo qual a humanidade se faz humanidade, se educar significa a criação-incorporação de símbolos humanos, então o objetivo fundamental da Escola deve ser a humanização e seu objeto, a cultura — compreendida enquanto *...a procura de um modo de existir...* (Snyders, 1986, p.73). Porém, a Escola, cuja essência é, ainda hoje, tradicional — seja ostensivamente tradicional, seja tradicional em sua atuação prática desvinculada dos pressupostos de seu discurso (Silva, 1986) — desvirtua o projeto de humanização e coloca, em seu lugar, o paradigma, em geral pouco crítico, da sociabilização. Esta sociabilização promovida pela Escola implica, na maior parte das vezes, em levar a criança para dentro de uma vida pré-determinada, de um mundo pré-estabelecido: a vida e o

mundo dos adultos e das coisas sérias. Significa impingir à criança valores já prontos, na construção dos quais ela não teve (nem terá) qualquer participação. Significa, enfim, ilegitimar a cultura infantil; significa, mais do que isso, negar a existência desta cultura (Perrotti, 1982). Sob o paradigma da socialização ingênua, a instituição escolar converte-se em *aparelho ideológico do Estado* (Althusser, 1980): torna-se um dos principais mecanismos pelos quais a sociedade hegemônica garante seu *status quo* e desautoriza toda tentativa de contestação. A Escola não informa os indivíduos para que apreendam o movimento criador da cultura e se tornem sujeitos, ao contrário, deforma-os para que se tornem iguais, todos monotonamente conformados aos padrões, adaptados às regras do jogo (re)produção-consumo. Os seres de amanhã que a Escola procura formar não são os criadores do novo, mas os perpetuadores do velho, não os heróis da transformação, mas os adeptos da manutenção, do “deixa estar”, do “não vale a pena”, do “afinal, o mundo sempre foi assim”, aqueles que dormem sonos sem sonhos, porque não são sujeitos do seu sonhar. A Escola, com suas salas padronizadas, com suas carteiras enfileiradas, com suas crianças imobilizadas e silenciadas (qual a *peculiaridade física* de uma criança que não se mexe? Qual a *peculiaridade espiritual* de uma criança que se cala?) — a Escola construída sobre os escombros dos sonhos mortos é a Escola sem corpo, sem alma, sem rosto, que devora corpos, devora almas, apaga rostos, mata a alegria, ilegitima a utopia e impossibilita a criação.

Ato I — cena II

A mesma sala de aula. O mesmo professor e as mesmas crianças. Ou outra sala de aula, outro professor e outras crianças — não faz diferença. O professor pergunta, as crianças respondem, o professor corrige, as crianças respondem o que o professor deseja ouvir.

Tomando emprestada uma metáfora de Rubem Alves sobre a moderna civilização ocidental (Alves, 1987), podemos dizer que a Escola especializou-se em formar dinossauros — aqueles bichos grandes, que ocupavam tanto espaço e que um dia acreditaram ser o ápice da evolução, os senhores definitivos da terra. A Escola é estruturalmente dinossáurica: em um século, não observamos grandes diferenças dentro de uma sala de aula; ali ainda estão carteiras que contêm crianças, paredes que contêm sonhos e professores regendo a orquestra. Também a lógica que a Escola procura impôr às crianças é dinossáurica: é a lógica do “depois”, pela qual a felicidade é sempre adiada. *Primeiro o dever, depois o prazer*, dita a Escola e nós saímos repetindo (convencidos?) o ditado pela vida afora. Serei feliz depois da aula, depois da lição de casa, depois das provas, depois do vestibular, depois da faculdade, depois de me casar, depois, depois, depois... Por essa lógica, chega-se ao absurdo de que a felicidade, na vida, encontra-se na morte. Não fosse o fato de que a morte é o fim da existencialidade, o fim do humano.

Pela lógica do depois (*O que você vai ser quando crescer?*), a Escola des-

valoriza, por um lado, as experiências atuais, concretas da criança e, por outro, a própria infância, vista como uma etapa intermediária para a maturidade, sendo a criança um projeto incompleto do adulto. A alegria que a Escola promete à criança não é uma alegria da (nem para a) criança, mas uma alegria de (e para) adultos, a ser desfrutada *depois* de muito esforço, muita disciplina, muitas lições de casa, muitas provas, muitas brincadeiras não brincadas — e num momento em que a criança não mais existir (a mesma função é desempenhada pelas religiões estabelecidas: depois de uma vida de sofrimentos e privações, o homem conhecerá, na morte, as alegrias do Paraíso — mas aí já não haverá mais homem). A alquimia da Escola tradicionalmente constituída é a de transformar crianças em adultos, *bolhas de sabão em dinossauros* (Alves, 1987), borboletas em lagartas, alegria em apatia:

... mas o pior talvez seja o fato de que a maioria dos alunos se resigna docemente à monotonia da escola, esperando que ela termine ao fim de cada dia, ao fim de cada ano, ao fim da juventude — na expectativa (e conformando-se com isso) de que ela os prepare para aquele famoso futuro cheio de promessas e ameaças (Snyders, 1993, p.14).

A ênfase da Escola na preparação para o futuro imobiliza toda ação atual (*pré-para-a-ação?*). A Psicanálise afirma que a Criança é o Pai do Homem (Brown, 1972) — se a criança aprendeu a não viver sua atualidade, como se espera que o adulto desfrute com satis-

fação de seu presente? Se a criança aprendeu a rascunhar projetos, mas sem que lhe tenham sido dados os instrumentos para a construção do edifício, se ela maravilhou-se contemplando ilusões, sem ter as pernas para perseguir a utopia, como poderá o adulto tornar-se sujeito de sua história, tecedor de seu destino, comprometido com a transformação das regras do jogo social? O desrespeito da Escola pela especificidade da infância (Marcellino, 1990) implica no desrespeito pela alegria e pela capacidade de criar, em todas as etapas da vida:

... se o que predomina é a insatisfação do presente, o indivíduo arrisca-se a buscar no futuro uma espécie de refúgio e é de se temer que ele não tenha a força suficiente para construir esse futuro, para construir-se nesse futuro (Snyders, 1993, p.30).

Desse modo, a Escola expulsa da vida não só a infância, mas tudo o que não segue a lógica dinossáurica: os sonhos, as utopias, a imaginação, a alegria da atualidade.

Ato I — cena III

Excursão escolar. Todas as crianças sobem no ônibus. Todas as crianças descem do ônibus. De volta à escola, têm a tarefa de escrever uma “composição” cujo título é: “A excursão ao zoológico”.

A Escola, lugar de pré-para-a-ação, oráculo do futuro jamais vivido, templo das coisas sérias e da vida adulta, não

constitui espaço para a manifestação do lúdico. O lazer reconhecido pela Escola e admitido no interior de seus muros perde sua dimensão mais importante: justamente, a dimensão do lúdico, pois

... as propostas são tão carregadas do adjetivo “educativo”, que perdem as possibilidades de realização do brinqueado, da alegria, da espontaneidade, da festa (Marcellino, 1990, p.85).

Ariès (1981) mostra que a atitude da Escola diante das atividades de lazer passou de uma completa proibição a uma aceitação disciplinadora. Em outras palavras, a Escola descobriu no lazer um importante meio de transmitir aos alunos os princípios hegemônicos da sociedade, baseados na disciplina, hierarquia e observação de regras previamente determinadas. O jogo serviu desde cedo a essa função de *sociabilização* da criança: esvaziado do fenômeno lúdico (logo, da possibilidade de criação), o jogo converteu-se em um agrupamento de regras impostas por um sujeito desconhecido, que fala a língua pessoal da ideologia: “pode-se”, “deve-se”, “espera-se”, “é (ou não é) permitido”, “o importante é competir”. Também os exercícios ginásticos (através dos quais a Educação Física fez sua entrada no currículo escolar, durante o século XIX) serviam à disciplina e à *docilização* (Foucault, 1979) dos corpos:

Tratava-se, indiscutivelmente, de disciplinarizar e de aculturar ao universo escolar as primeiras gerações de crianças provenientes

dos meios populares, através de práticas ditas “racionalizadas”. Ora, a disciplina utilizada pelo exercício ginástico era vista, à época, como um meio útil para se chegar à padronização de comportamentos (calcados no modo de vida urbano) que se buscava então (Nogueira, 1990, p.168).

A mesma autora considera, ainda, que

... é preciso observar que as origens escolares da educação física se encontram também ligadas às necessidades sociais de preparação de mão-de-obra para as novas modalidades do trabalho fabril (Nogueira, 1990, p.168).

É possível identificar três categorias básicas de lazer escolar, todas tendo em comum a ênfase no aspecto funcionalista e a negação da dimensão lúdica; com efeito, podemos caracterizar o lazer na Escola como espaço para a não-manifestação do lúdico. O lazer é legitimado no universo escolar na medida em que se configura como instrumento útil para a validação dos valores ideológicos da Escola enquanto *aparelho ideológico do Estado*. Althusser (1980) dirá que criança sai do aparelho ideológico *família* para o aparelho ideológico *escola*: o primeiro encarrega-se da transmissão (não construção!) dos valores sociais, baseada principalmente nos laços afetivos; desse modo a criança aprenderá que algumas atitudes são apreciadas, enquanto outros comportamentos são rejeitados e, como a dimensão afetiva permeia de maneira primordial

as relações familiares, sem deixar que a dimensão política (presente em qualquer relação humana) se evidencie (Duarte Jr., 1986), logo ela passará a associar suas atitudes com o amor ou a ausência de amor por parte daqueles que a cercam. O aparelho ideológico *escola* prossegue a socialização (no sentido de inserção social acrítica) da criança, transmitindo (e, novamente, não construindo!) os princípios norteadores da ordem social hegemônica, através da ênfase na responsabilidade, na disciplina, no respeito pela hierarquia, no cumprimento de deveres, na observância dos horários.

O lazer escolar, caracterizado pela utilitarismo e pela instrumentalização, não pode, é claro, servir à expressão do lúdico, posto que um dos aspectos fundamentais do lúdico é, justamente, o de ser um fim em si mesmo (Huizinga, 1993) e jamais um meio para se alcançar uma outra meta, previamente determinada.

A primeira categoria de lazer escolar é aquela que, como afirma Marcellino (1990), vem ancorada no adjetivo *educativo*. Este *lazer educativo* traduz-se, com frequência, nas conhecidas excursões escolares, nos passeios que não são espontaneamente desfrutados porque ao final deixam aos alunos a tarefa de redigirem uma “composição” intitulada algo como “Meu passeio ao Zoológico”. Ou ainda as visitas feitas a alguma instituição da cidade, que “livram” os participantes da realização de uma prova — obrigatória, no entanto, para os cabuladores do passeio. Também configura-se como *lazer educativo* os passeios aos parques ecológicos, bosques, hortos florestais, em que as crian-

ças descem dos ônibus com uma lista de nomes científicos de plantas a serem identificadas “empiricamente” (desvirtuando qualquer concepção rigorosa que se tenha da importância do estudo prático em botânica, já que não se parte do empírico para descobrir algo novo, mas vai-se ao empírico munido de uma teoria prévia, com a certeza de que todos os problemas já têm uma resposta, ou seja, que todas as árvores listadas serão identificadas, posto que se encontram efetivamente naquele local). O *lazer educativo* é vazio de lúdico, porque perde a espontaneidade característica deste e traz em seu bojo, ao contrário, a obrigatoriedade das tarefas pré-estabelecidas, que devem ser desempenhadas conforme o jogo previamente estipulado pela Escola.

A segunda característica de lazer escolar é chamada de *lazer complementar*. Aqui se situam as atividades cujo objetivo é *compensar* o trabalho intelectual desenvolvido em sala de aula, instalando, conseqüentemente, a dicotomia entre teoria e prática. O *lazer complementar* tem a função de “relaxar”, “distrair”, “descansar o cérebro”, mas, na verdade, pela dicotomia que instaura, impede que uma concepção crítica da própria Escola (e, mais amplamente, da sociedade) seja construída. Marcellino (1990) considera que o lúdico não é *complementar* ao trabalho escolar — pois, se assim o fosse, o lúdico deixaria de ser lúdico, perdendo um de seus aspectos fundamentais: o de construir uma nova realidade, de criar *utopicamente* (Alves, 1987) uma sociedade que se coloque contra (e não complementarmente a) a atual sociedade de desiguais.

A terceira categoria do lazer permitido na escola tradicional é o que poderíamos chamar *lazer cansativo*, já que o objetivo dele é, realmente, cansar o aluno (e não apenas distrair, nem relaxar, como ocorre na categoria anterior). Cansar a criança, “gastar” seu “excesso de energia”, de modo que, ao voltar para a sala de aula, ela se encontre em um estado tal de fadiga, que a única “atividade” viável será a de sentar-se na cadeira, em silêncio, em imobilidade — sem “atrapalhar” o jogo do professor (mas também sem dele participar, nem por ele interessar-se). As horas de recreio exercem, em geral, a função do *lazer cansativo*. As aulas de Educação Física podem igualmente converter-se em atividades que promovam o “dispêndio de energia”, ou, ainda, em atividades físicas complementares às desenvolvidas em sala de aula, configurando-se, então, na categoria do *lazer complementar*.

Essas três categorias de lazer, admitidas e legitimadas pela Escola tradicional, realizam o que Marcellino (1990) denomina *o furto do lúdico* — um processo que não é exclusivo da escola, mas que permeia todo o universo infantil, quando este é compreendido como etapa intermediária para a vida adulta e não em sua especificidade cultural. Esta especificidade da criança é negada, enquanto a ênfase recai em seu papel de consumidora de uma cultura gerada no meio adulto e direcionada para o meio infantil. A indústria do brinquedo torna este fato evidente: quanto ao conteúdo, o brinquedo surge como um produto acabado que cerceia a imaginação, pelas possibilidades estreitas que oferece ao

uso; quanto à matéria, evidencia a lógica do descartável, portanto, do consumível; quanto à forma, imita os objetos da cultura adulta, o que Barthes (1980, p.42) denominará *o aburguesamento do brinquedo*, considerando a criança ainda um adulto em miniatura que, através da manipulação do brinquedo, pode ser preparada (novamente a preparação!) para o desempenho de tarefas futuras e para a divisão social do trabalho. A criança converte-se, pois, em espectadora do brinquedo que se brinca, e não em sujeito que brinca através do brinquedo. Esse papel da criança - personagem, em oposição à criança - autora ocorrerá, também, em um domínio próximo ao da brincadeira, e mais estreitamente relacionado à Educação Física: o domínio do jogo.

Ato II — cena I O Calvinbol

Bill Watterson criou um personagem de seis anos de idade, um garotinho chamado Calvin, cujo melhor amigo é um tigre de pelúcia, Haroldo; nas fantasias de Calvin, Haroldo ganha vida e participa das suas brincadeiras. No álbum *O Processo Científico deu “Tilt”* — vol.II (Watterson, 1991), há uma seqüência (p. 52 a 57), na qual Calvin é escalado para participar do time de basebol da sua escola, mas não consegue se adaptar às regras do jogo e acaba desistindo (“desertor”, chama-o o técnico). Ao voltar para casa, conta suas tristezas ao melhor amigo e Haroldo lhe propõe então uma partida de *Calvinbol*, o esporte mais desorganizado do mun-

do, que ele aceita com prazer. Algumas páginas adiante (p.69), teremos a explicação: *A única regra permanente em Calvinbol é que você não pode jogar da mesma forma duas vezes.*

A Educação Física tem muito a aprender com Bill Watterson. Um esporte desorganizado como o *Calvinbol* seria muito bem vindo no currículo escolar. A desorganização gera, em primeiro lugar, perplexidade, como se olhássemos o caos e disséssemos “isto não pode estar *realmente* acontecendo; não é *possível* que isto esteja acontecendo”. Em segundo lugar, surge o conflito; ou seja, constatado o caos, começamos a nos perguntar o que fazer com ele. O conflito é, portanto, condição essencial para a criação: diante da desorganização, desejamos (e nos mobilizamos para) criar organização, mas uma *nova* organização, que transcenda o caos e gere uma nova ordem. Algo como o *Faça-se a luz* bíblico, como a consciência do *eu* que surge no bebê, emergindo do caos primordial do inconsciente. Desorganizar, surpreender (*Épater le bourgeois!* — gritavam os modernistas de 1922), incomodar: os três pressupostos da capacidade criativa.

Os jogos organizados, com suas regras fixas e pré-estabelecidas, dificultam o processo de criação / recriação, porque não espantam, não incomodam, não geram conflito (a não ser a competição — que rigorosamente não pode ser considerada um conflito, já que prevê uma solução conhecida, qual seja, ganhar ou perder). Se eu estou adaptado às regras do jogo e (penso) habilitado a jogá-lo adequadamente, por que inventar um novo jogo? Por que comprometer-me com o esforço de criar novas

regras, se já estão aí regras prontas, que parecem funcionar bem? Afinal, se eu sou um *dinossauro* “feliz”, ainda que precisando consumir muita coisa para me manter, por que sonhar com a leveza de uma *bolha de sabão*? Brassens, em *Oiseaux de Passage* (LP, Philips, 1969), diz que, para nós, que vivemos com os nossos pés tão bem plantados no chão, é impossível compreender a liberdade dos pássaros, pois até mesmo ... *o ar que eles bebem faria nossos pulmões estourarem*. Quanto medo nós temos de *estourar*, de ver a cera de nossas asas derreter se nos aproximarmos demais do sol, de sermos considerados “diferentes”, “excêntricos” ou até mesmo “loucos”!

E por causa disso continuamos a seguir as regras, conferindo-lhes o poder de uma idéia platônica. As regras, a sociedade, a civilização — tudo isso já estava aí antes da nossa chegada ao mundo e (acreditamos) continuará aí após a nossa partida. Estamos imobilizados por um mundo que nos ultrapassa, que nos é apresentado como eterno e imutável; mesmo as “revoluções”, quando ocorrem, vêm para colocar as coisas em seu caminho “certo” (exceção feita à Revolução Bolchevique que, como a “História” se encarregou gentilmente de nos mostrar, foi um grande engodo), em seu caminho “natural”, ou conforme a orientação que lhes deu algum plano divino... de qualquer maneira, a “História” que nos ensinam mostra-nos apenas uma face dos fatos: a versão dos vencedores.

Esquecemo-nos — e quão empenhada é a Escola em nos fazer esquecer

— que o mundo humano é uma *construção* social, que a civilização é criada pelos homens, que as regras têm uma temporalidade e uma espacialidade determinadas e que (por mais que algumas religiões se esforcem em nos fazer acreditar o contrário) Deus nunca se imiscuiu nos nossos negócios, logo, não pode ser responsabilizado pelo traçado de nossa História; não evoquemos o Seu nome em vão.

Tomar a vida em nossas mãos, construirmos novas regras, transformarmo-nos em autores do jogo: essa é a lição proibida, a disciplina banida dos currículos, o *Calvinbol* que a Educação Física não ensina, o lúdico vergonhosamente furtado que insiste em bater à porta da Escola.

Ato II — cena II

*“Mas surge o pássaro-lira
voando pelo céu
a criança o vê
a criança o escuta
a criança o chama:
Me salve
brinque comigo
passarinho!
Então o pássaro desce
e brinca com a criança
Dois e dois quatro...
Repitam! Diz o professor”*
(Prévert, 1972, p.145)

Se o lúdico foi expulso da Escola (“mau comportamento”, devem ter alegado), ele continua, no entanto, presente na vida, a vida que se manifesta além dos muros, das campainhas, das carteiras; a vida que sempre encontra uma maneira de se manifestar.

Um dos aspectos fundamentais da vida é o seu caráter lúdico, que se expressa em sua espontaneidade: por mais que tentemos forçar a vida em um rumo “certo”, por mais que tentemos direcioná-la a um futuro pré-estabelecido, ela sempre cria seus próprios caminhos, constrói seus próprios atalhos e subverte os projetos programados, aquelas *pré-para-ações* que não lhe dizem respeito. E é o lúdico quem fornece à vida essa capacidade criadora. É o lúdico quem abre as portas para o *sonho*, a *magia* e a *utopia* (Alves, 1987) — o lúdico que passa voando pelo céu da Escola, o lúdico que a criança ainda tem olhos para ver.

O lúdico, posto que cria, supõe a instauração do conflito. Aí reside justamente seu poder revolucionário, transformador. Revolucionar, revolver, transformar. Buscar nas frestas dos muros, nos vãos das janelas, o caminho pelo qual a criatividade (o *pássaro-lira*, o pássaro-lúdico) pode penetrar a Escola, fecundá-la de sementes de utopia, germinar nela a árvore ... à *sombra [da qual] eu nunca me sentarei*, mas que ...*amarei pelos meus sonhos que ela abriga* (Alves, 1987, p.21). Viver na Escola uma existência humana, em seu mais amplo sentido, em seu sentido criativo, em seu sentido transcendente.

É verdade que a tarefa de criar, de recriar, de transformar parece, na maioria das vezes, gigantesca aos nossos olhos — e então encolhemo-nos como anões em nossas cabanas no meio da floresta; cabanas solitárias e estreitas, é verdade, mas pelo menos nelas nos sentimos protegidos (e o terror da floresta, com suas árvores que crescem, com seus

bichos que nascem, com seu imenso céu pontilhado de estrelas que nunca se acabam, nos assalta). Ficamos em nossas cabanas, concluindo, após um exercício não muito penoso de racionalização, que a floresta sempre foi uma floresta (perigosa) e sempre será uma floresta (perigosa) e que conhecê-la, andar por ela, ou simplesmente colocarmos o nosso nariz para fora da porta não mudará absolutamente nada. Agimos como os *hobbits* descritos por Tolkien (1992), um povinho simpático, sem os poderes mágicos das fadas e sem a disposição para aventuras dos heróis, com uma certa *tendência para engordar* (p.2), felizes em nunca sair de nossas cabanas... até que um dia a aventura vem nos procurar, o pássaro-lira vem bater à nossa janela, a vida nos convida a brincar.

Algunsismos do nosso século contribuíram para nos fazer desistir da floresta. Na Idade Média, a ordem e a inevitabilidade do mundo eram mantidas pela fé dogmática da Igreja (um dos mais bem sucedidos *aparelhos ideológicos do Estado*, dirá Althusser). A partir do final do século XIX, começamos a desconfiar da tão propalada liberdade humana, baseada na nossa razão, anunciada desde o Renascimento, enaltecida por Descartes e pelo positivismo. Descobrimos que havia determinantes ideológicos, psicológicos, sociológicos, econômicos, dos quais em geral nem éramos conscientes, e que conduziam não só o nosso comportamento, mas também a nossa visão de mundo e os nossos mais caros ideais. Surgiu então um grande equívoco: se éramos assim tão pouco livres, passamos a questionar a validade — e, mais do que isso, o sentido — de

construirmos utopias, mundos melhores, já que, de qualquer maneira, a nossa própria concepção de um “mundo melhor” é determinada ideologicamente, sem o nosso arbítrio. O mais adequado parece ser mesmo ficar dentro da cabana, porque sempre haverá uma floresta e, seja qual for a floresta, sempre atenderá aos interesses de uns (poucos) e será injusta em relação aos demais. Se o meu desejo não se adapta à realidade, o melhor é eu deixar de desejar, e silenciar o meu desejo, para que não me tratem de “anormal”.

Mas ... *É a realidade quem deve ser declarada louca quando não concorda com as aspirações da imaginação* (Alves, 1987, p.83). Permanecemos equivocados porque não percebemos que aqueles fatores determinantes (ideológicos, sociológicos, psicológicos...), longe de serem o que nos aliena da vida, são justamente o que nos *ancora* à vida e que nos dá, portanto, a capacidade de criar a partir da vida, de transformá-la. Nós criamos, apesar do professor que grita no fundo da sala, obrigando-nos a repetir a tabuada — e criamos também graças a ele. Porque nenhuma tabuada é tão perfeita, nenhuma parede tão inviolável, nenhuma sala tão vazia, nenhuma aula tão monótona, que não deixe espaço, por menor que seja, para que o lúdico — e, com ele, a vida — possa se manifestar. A própria *seriedade*, a própria *obrigatoriedade* da Escola encarrega-se de estabelecer o conflito — porque fora das “disciplinas”, das regras acadêmicas, existem borboletas e bolhas de sabão. Onde há conflito, há possibilidade de superação do conflito, logo, há possibilidade de criação e de transformação.

O trecho do poema de Jacques Prévert, acima transcrito, já nos mostra o caminho pelo qual a criatividade entra na Escola: através da brincadeira, do brinquedo e do jogo-*Calvinbol*, em que imperam *imaginação* e *magia* (Alves, 1987). A própria Escola, por mais tradicional que se constitua, não pode negar a vida (e o lúdico) na qual está imersa, ainda que de portas fechadas. Assim, a Escola abre em seu interior, e a partir mesmo do seu interior, a possibilidade de sua transformação.

Ato II — cena III

*Uma sala de aula vazia.
Uma sala de aula vazia ainda é uma
sala de aula?*

Há um jogo dentro do jogo da Escola. Um jogo que não se joga de acordo com as regras pré-estabelecidas do jogo manifesto, de acordo com os *objetivos futuros, os resultados esperados*. Mas um jogo que cresce em silêncio, que germina sob a terra, como a força dos mineiros descrita por Emile Zola em *Germinal*; um jogo que é jogado nas palavras que não são ditas (mas nem por isso mal-ditas), no desejo que não se expressa, nos olhos que contemplam para além do quadro-negro. Um jogo feito de imaginação, magia e utopia, que não prevê o futuro, mas que constrói no presente os fundamentos do amanhã. Para que o amanhã seja *...um lindo dia, da mais louca alegria!*, a possibilidade dessa alegria deve existir desde hoje.

A utopia está não só na Escola, mas onde quer que exista um ser humano. É este que ainda não é, mas cuja

impossibilidade de um dia ser nos recusamos a aceitar, que nos move através da vida. Afinal, vivemos não pela certeza de que vamos morrer, e sim pela certeza de que estamos vivos e de que, vivos, podemos criar, transformar, plantar árvores, soprar bolhas de sabão pelo céu. Jung (1986, p.8) diz que *Há coisas que ainda não são verdadeiras, que, talvez, não tenham o direito de ser verdadeiras, mas que o poderão ser amanhã*. É na construção desse amanhã que se empenha a utopia. A u-topia é lugar nenhum porque não é o produto pronto e acabado que nos cai do céu, mas o processo pelo qual criamos, o desejo que nos abre para o mundo, a construção pela qual nos tornamos humanos, as pontes que erguemos entre o hoje e o amanhã.

Vimos que a Escola que forma dinossauros causa um impacto enorme na vida da criança. Na verdade, ela retira a criança da vida possível, do lúdico possível e a coloca dentro da vida pré-determinada, vida do relógio e das obrigações, vida sem a possibilidade de manifestação do lúdico. Porém, ao enfatizar a repetição, a reprodução, ao desconsiderar a dimensão lúdica da vida (logo, sua capacidade recriadora), a Escola corre o risco de extinguir-se — ou de fossilizar-se — exatamente como os dinossauros.

O primeiro passo para a Escola transformar-se (e sobreviver) é tomar consciência de que o germe dessa transformação encontra-se em seu interior. É necessário, pois, um exercício de auto-análise, de criticidade sobre si mesma. É necessário reflexão, o voltar-se para as próprias estruturas e para o modo pelo

qual essas estruturas se articulam. A Escola que se pensa não se pensa sozinha, não se pensa em ascese, a portas fechadas: ela pensa a sociedade como um todo e se pensa a partir da comunidade na qual se insere. Sendo o projeto que sustenta a tradição da Escola essencialmente político (a Escola como *aparelho ideológico do Estado*), a auto-crítica que ela realiza constitui-se igualmente num ato e num engajamento políticos. Além disso, se o objetivo da Escola é, como dissemos, *educar*, lembraremos aqui as palavras de Jaeger (1957, p. 3): ... *a educação não é uma propriedade individual, mas pertence, por sua essência, à comunidade*. Educamos em uma dada comunidade e para uma dada comunidade; de acordo, portanto, com os valores constitutivos dessa comunidade e com os *sentidos* que tais valores nela assumem.

Silva (1986) alerta para a importância da axiologia, enquanto disciplina filosófica que trata dos valores, na compreensão das diversas tendências pedagógicas. Se o sentido da sociedade for idealista, ou seja, uma sociedade fundamentada em verdades pré-determinadas, em costumes consolidados pela tradição, em normativas definitivas e inquestionáveis, o valor será *produto*, acabado e pronto para ser consumido. O programa pedagógico estimulará então os *resultados*, o saber já constituído, do qual o aluno se apropria — como se apropria de um *objeto* — pela repetição.

A Escola que se pensa — logo, que não se vê acabada e perfeita, como uma idéia platônica, mas *se fazendo*, ou seja, em transformação constante de si mesma — tal Escola enfatiza necessaria-

mente o *processo*. Nesse caso, sua proposta pedagógica estará voltada para a construção histórica do saber, para a construção do sentido, para *avaliação*, ao invés do *valor-objeto* (Silva, 1986). O aluno aqui não se apropria do que é ensinado; ele vivencia a aprendizagem, compreende o movimento pelo qual o processo histórico, o processo humano se constrói. Essa é uma das *alegrias* que a Escola pode proporcionar (Snyders, 1993). Não ser compungido a repetir, mas estimulado para, a partir do que o universo escolar oferece, encontrar a autonomia necessária (a liberdade ancorada na condição humana) à edificação criativa da utopia.

Ato III — cena I

“O Progresso Científico deu Tilt”

O positivismo — antes dele, o cartesianismo, posteriormente o neopositivismo — ajudou-nos, por algum tempo, a tecer uma bela ilusão, baseada na Razão (exclusiva do Homem) e nos avanços da Ciência como único método racional para se conhecer a realidade. Durante a maior parte do século XIX queimamos incenso no altar da deusa-Razão. Além do formidável fato de nos ter tornado os únicos seres da Criação capacitados para o conhecimento da verdade, a Razão oferecia ainda outro atrativo: o de ser *neutra*. Ou seja, a Ciência, através da Razão, passou a ser capaz de manifestar-se sobre o que os fatos são e sobre o que eles não são (e mesmo de prever o que eles serão), com uma certeza e uma neutralidade (*objetividade*, dirão modestamente os ra-

cionalistas) jamais alcançadas pelas metafísicas. Finalmente havíamos provado o fruto proibido e não tínhamos sido expulsos do Paraíso, ao contrário, possuíamos agora uma licença para vender os tais frutos às portas mesmo do Paraíso, aos pobres mortais cuja Razão ainda não tinha sido suficientemente iluminada.

A Escola não só não escapou dessa euforia geral do século XIX pela Razão, como ainda converteu-se em seu baluarte. Mesmo Marx considerou a instrução escolar primordialmente neutra quanto aos interesses ideológicos:

... quanto ao funcionamento interno da instituição escolar (conteúdos, práticas, etc.), parece-nos que seu caráter de classe passava-lhe [a Marx] despercebido; o que, de resto, constituía uma característica própria da época... A própria instrução seria um agente capaz de apagar as desigualdades advindas do nascimento e da fortuna, só deixando entrar no jogo das performances escolares fatores individuais: aptidões, esforço, mérito, etc. (Nogueira, 1990, p.161).

Foi preciso esperar a década de 60 do século XX para que começássemos a perceber que o *jogo* que a Escola jogava era outro... Foi preciso esperar Althusser para que os véus da ilusão de racionalidade-neutralidade pairando sobre a Escola comesçassem a se desfazer.

Mas muito antes disso, já havia indícios de que o progresso científico, nas palavras de Bill Watterson, estava

dando *tilt*. Afinal, o século XX, que todos acreditavam ser o despertar de uma era de progressos inomináveis (pois é, até o positivismo tem lá suas utopias) — o século XX nasceu e quase imediatamente deu à luz duas guerras mundiais. A Ciência progrediu na construção de armas, na descoberta e liberação de poderes destrutivos, na impotência diante de novas doenças (e também de velhas). A pretensa neutralidade científica começou a ser questionada, diante da política predatória exercida pelas grandes potências tecnológicas sobre os países subdesenvolvidos (que fim levaram os *países em desenvolvimento*?). O século XX se iniciou com a certeza de que estávamos às portas do Paraíso e se encerra com as mais catastróficas previsões de fim do mundo.

O *tilt* que tirou a Ciência de seu pedestal, a psicanálise que nos mostrou um inconsciente primitivo muito mais determinante do que a nossa razão civilizada, a visão dos aspectos mais sombrios da nossa humanidade, a crise de valores que adveio disso tudo, a crise das utopias que vivemos hoje... a Escola não saberia se manter imune a tal convulsão. Bem que tentou — e até hoje ainda tenta — enterrar a cabeça na areia, resguardar os últimos véus de Maya, em uma crença desesperada na ordem e no progresso, na disciplina e na responsabilidade, em seus conteúdos isentos de qualquer mensagem ideológica. Enquanto a Escola não caminhar no sentido da criticidade, não for capaz de rasgar, ela própria, os véus da sua ilusão, tampouco será capaz de encarar, a partir de agora, o amanhã. Qual o futuro de uma ilusão? — já se perguntava Freud (1974). Petri-

ficar-se ou desvanecer-se; em qualquer um dos casos a ilusão está condenada à ilusão de si mesma. Como Narciso que se ilude com a própria imagem, a Escola iludida por sua “neutralidade” é incapaz de transformar-se.

Ato III — cena II

A serpente Uroboros ou a pasta de composição infantil

Um dos símbolos mais importantes na alquimia antiga (von Franz, 1987) é Uroboros, a serpente que devora a própria cauda, representando a criação que advém da união dos opostos — um símbolo semelhante ao Yin-Yang chines. A seu respeito, von Franz afirma: *São uma coisa só mas têm um aspecto oposto e, quando a cabeça e a cauda, os opostos, se juntam, nasce um fluxo a que os alquimistas chamam de água mística ou divina, por mim descrita como o significativo fluxo vital.* (Von Franz, 1987, p.150)

Fluxo vital: aquilo do qual emerge a vida, aquilo pelo qual a vida se mantém. *Significativo fluxo vital:* porque a vida vivida pelo homem é a vida à qual se dá um *sentido* — *sentidos e mais sentido*, dirá Rezende (1990). Uma vida não significativa não poderá jamais ser uma vida humana em sua plenitude — se o mundo do trabalho me parece incoerente, se a vida urbana me parece insana, irei buscar o sentido da minha existência em outras esferas, que se tornam então significativas para mim. Redescubro a vida (*o significativo fluxo vital*) na dança, na religião, na jardinagem — e tento

redescobri-la especialmente naquelas atividades reunidas sob o nome de “lazer”. Porém, como fazer com que essas atividades não se limitem a momentos específicos do meu cotidiano mas, ao contrário, levem significado para toda a minha vida? Como fazer com que a cabeça se una à cauda? *Se a cabeça não estiver integrada à cauda, a substância toda não vale nada*, ensinavam os velhos alquimistas (Von Franz, 1987, p.97).

Para que a serpente morda a própria cauda é preciso, antes, que ela encontre a sua cabeça (ou a sua cauda). É preciso voltar à origem (a cabeça como origem da cauda ou a cauda como origem da cabeça). É preciso olhar para trás, rever sua própria história, os percalços do caminho, os buracos que ficaram no meio da estrada, *morder a própria cauda* e, desse modo, conhecendo o que foi, tornar-se capaz de criar.

A professora da primeira série primária, após algumas semanas de aula, entra na sala e distribui aos alunos lindas pastas de cartolina colorida. Anuncia às crianças que ali elas guardarão as “composições” que escreverão *ao longo do ano*. Silêncio absoluto. Então, um garotinho se levanta (talvez fosse o Calvin) e pergunta, confuso, durante quanto tempo ainda ele precisaria permanecer na escola — um ano parecendo-lhe um período excessivamente longo.

Temos aí a cabeça de Uroboros. O momento em que descobrimos que o jogo jogado na Escola iria ocupar muito tempo, durante muitos anos de nossas vidas, sem que nos tivesse sido dada a escolha de participar ou não de tal jogo: mais do que uma ocupação, tratava-se

de uma invasão. Percebemos que a nossa vida, a partir de então, seria controlada pelo relógio, preenchida pela disciplina, pelos deveres, pelas obrigações. Uma porta foi fechada às nossas costas, deixando uma dimensão de nossas vidas — a dimensão do lúdico — perdida do lado de fora. E não parecia haver luz no fim do túnel.

Hoje, depois de um longo percurso, estamos na cauda da serpente-Escola, a cauda-Universidade, olhando para a cabeça e nos manifestando sobre a serpente toda. O que significa dizer que, de um certo modo, ainda não saímos da Escola — e não saímos porque ainda não encontramos uma resposta para a pergunta daquele menino-Calvin que mora em nós.

Permanecemos na Escola porque amamos a Escola, sabemos que ela não é apenas dinossáurica, mas também capaz de sonho e magia. Permanecemos porque intuimos que a cabeça e a cauda da serpente devem se unir de algum modo e buscamos esta união, a fim de que Uroboros possa criar. Permanecemos na Escola praticando magia:

O homem pratica a magia porque dentro de si possui uma intenção mágica: a de que as coisas como são têm de ser dissolvidas, de que um mundo novo, expressivo do amor, deve ocupar o seu lugar. Sem a intenção mágica a cultura não teria sido criada. Pois esta nasce enquanto uma recusa humana em aceitar o mundo como ele é, e também como uma expres-

são do sonho utópico de se criar uma ordo amoris [uma ordem amorosa]. (Alves, 1987, p.91)

Temos a possibilidade de criar porque nos recusamos *em aceitar o mundo como ele é*. Temos a possibilidade de criar, a partir da Escola, porque nos recusamos a silenciar a confusão e a dor presentes na pergunta do menino-Calvin. A busca de uma resposta, o desejo de fazer com que a cauda e a cabeça se unam, torna-se nosso *significativo fluxo vital*. Porque sabemos que a Escola é prenhe de vida e pode também dar luz a borboletas, ao invés de parir dinossauros, em meio a tanta dor.

Se queremos tornar a Escola significativa para a vida, as críticas que temos a esta Escola devem ser também significativas. Em primeiro lugar, voltar à cabeça da serpente, pois só é possível criticar aquilo que se conhece profundamente. Recuperar *asmarcas* que a Escola deixou em nossa corporeidade — em nossa forma de expressão no mundo e diante da própria Escola. Voltar aos alicerces que a sustentam, a seus fundamentos filosóficos, a seus valores estéticos — e perceber como eles impregnam nossa vida. Em segundo lugar, situarmos na cauda, nosso *locus* atual, mas agora mais sábios porque conscientes de nosso passado. Munidos dessa História e com uma perspectiva centrada em nossa atualidade, poderemos jogar o grande jogo alquímico do qual surgirá Uroboros, a Escola que traz em si, latente, a possibilidade de sua própria transformação.

Ato III — cena III

Na qual não desce o pano e, enquanto as crianças ouvem a canção do pássaro-lira (até o professor silenciou),

*“as paredes da classe desmoronam tranqüilamente
E os vidros voltam a ser areia
a tinta volta a ser água
as carteiras voltam a ser árvores
o giz volta a ser pedra a caneta
tinteiro volta a ser pássaro”*
(Prévert, 1972, p.146)

Redescobrir a vida na Escola, o lúdico na escola — através da originalidade da Escola — esta é a tarefa que temos pela frente. Repensar a Escola a partir da Escola, pois só desse posto de observação poderemos avistar a semente guardada em suas entranhas. E sabemos que a Escola é fértil, que a semente escondida germina, e que só depende de nós se ela se tornará uma árvore com muitos frutos, um arbusto mirrado ou definhará no meio do caminho. Dependendo do nosso trabalho de aplainarmos o terreno, revolvendo a terra gentilmente, de cuidarmos das mudas, de retirarmos as ervas daninhas. Retomemos a parábola do semeador: *A terra boa semeada é aquele que ouve a palavra e a compreende, e produz fruto...* (Mateus, 13, 23). O papel da Escola não é outro senão o de transmitir a *palavra* (a cultura, a vida humana), buscar que o aluno a *compreenda* (e não dela se *aproprie*) — Snyders falará de uma *incorporação* (Snyders, 1986, p.73) — e, compreendendo-a, possa, a partir dela, *criar* (*produzir fruto* — e não *reproduzir*).

Transmitir ao aluno a cultura (a vida humana) significa iniciá-lo nessa alquimia que transforma árvores em carteiras, pedra em giz, palavras em poesia. Logo, significa mostrar-lhe que o homem não é *produto* (“carteira”, “giz”, “poesia”), mas o *processo* de criação, processo este que possibilita não só o produto, mas que implica que o produto é, em si, também processo: a árvore sonha na carteira, a pedra sonha no giz e as palavras sonham na poesia. Como no símbolo taoísta do *Yin* e do *Yang* — em que cada coisa contém em si sua complementaridade, aquilo que torna possível sua manifestação e que delimita igualmente seu fim. O processo cria o produto e também o descreve e o recria: o produto é o ponto de apoio para uma nova manifestação, uma nova transformação. A nossa vida é dinâmica, e não estática. Snyders diz que *A cultura não é uma soma de saberes, um conjunto de obras para ser admirado, amado, degustado, mas simultaneamente obras e um modo de vida e a procura de novos modos de vida* (Snyders, 1986, p.74).

Sendo a cultura dinâmica, transformadora, *inovadora* (Snyders, 1986, p.74), ela é necessariamente revolucionária. Não tem compromisso com a ordem estabelecida, nem com a manutenção do *status quo* — posto que o homem busca sempre, através de suas obras, superar-se, transcender a semente que tem nas mãos e ver a árvore sob a qual outros se deitarão. Porque me faz lançar raízes no mundo humano, tocando esse *inacessível chão*², a cultura compreendida leva-me ao compromisso com esse mundo. Snyders falará de *uma cultura para agir*:

Em primeiro lugar, a cultura para não se resignar... Surgir fora da mediocridade, mesmo dourada, tornar a mediocridade insuportável, arrancar-se ao que Sartre chama o "banho morno", impedir-se e impedir os outros de dormir tranqüilamente na insipidez e no "justo" meio... A cultura para me obrigar a encarar a realidade de frente — ou, ao menos, para tornar-me mais difícil refugiar-me em subterfúgios... (Snyders, 1986, p.75).

Sair do *justo* meio, da estreiteza das regras inflexíveis e começar a construir o caminho em direção ao amanhã — ou correr o risco de, ignorando que de qualquer maneira o caminho *sempre* se constrói, acordar um dia no centro de um labirinto, sem o fio de Ariadne que nos conduza para fora. Tal construção conscientemente empreendida é necessária para que a Escola não morra sufocada em seu próprio tédio. Nela, a Educação Física tem um papel fundamental, porque as frestas pelas quais o lúdico e a vida podem entrar na Escola se manifestam especialmente no jogo e na brincadeira. No jogo em que há possibilidade de criação, em que os jogadores-personagens são também autores do enredo. Quando a Educação Física permitir que o jogo jogado na Escola se transforme também em *Calvinbol*, teremos a possibilidade de ver as *paredes desmoronarem tranqüilamente*. Então haverá crianças que serão crianças (reconhecidas em sua especificidade) e

adultos que serão adultos (não saudosistas de uma infância cuja ilusão de "paraíso" foi posteriormente edificada). A Escola terá descoberto *a insustentável leveza do ser* — do ser-sonho, ser-magia, ser-criação — e, prenehe de utopia, ingressará enfim na vida.

Notas

- ¹ *Amanhã*, Guilherme Arantes, *Guilherme Arantes "Amanhã"*, CD, BMG Ariola Discos Ltda., 1987.
- ² *Sonho Impossível*, versão de Chico Buarque de Hollanda e Ruy Guerra, *Chico Buarque e Maria Bethânia ao Vivo*, CD, Polygram, 1993.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, R.A *Gestão do Futuro*. Campinas: Papirus, 1987.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARTHES, R. *Mitologias*. São Paulo: DIFEL, 1980.
- BOSI, A. Fenomenologia do Olhar in: NOVAES, A. (org.) *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BROWN, N. O. *Vida Contra Morte — O Sentido Psicanalítico da História*. Petrópolis: Vozes, 1972.

- CARVALHO, E. M. M. (org.) *O Pensamento Vivo de Jung*. São Paulo : Martin Claret, 1986.
- DUARTE Jr., J. F. *A Política da Loucura (A Antipsiquiatria)*. Campinas : Papirus, 1986.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis : Vozes, 1979.
- FREUD, S. *O Futuro de uma Ilusão*. Rio de Janeiro : Imago, 1974.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo : Perspectiva, 1993.
- JAEGER, W. *Paideia — los ideales de la cultura griega*. México : Fondo de Cultura Económica, 1957.
- KUNDERA, M. *A Insustentável Leveza do Ser*. Rio de Janeiro : Rio Gráfica, 1986.
- MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da Animação*. Campinas : Papirus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, M. *Phénomè-nologie de la Perception*. France : Editions Gallimard, 1945.
- NOGUEIRA, M. A. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo : Cortez, 1990.
- PERROTI, E. *A Criança e a Produção Cultural (Apontamentos sobre o Lugar da Criança na Cultura)* in: ZILBERMAN, R. (org.) *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1982.
- PREVERT, J. *Paroles*. France : Gallimard, 1972.
- REZENDE, A. M. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo : Cortez, 1990.
- SILVA, S. A. I. *Valores em Educação*. Petrópolis : Vozes, 1986.
- SNYDERS, G. *Alunos Felizes — Reflexão sobre a Alegria na Escola*. São Paulo : Paz e Terra, 1993.
- _____. *La Joie à l'Ecole*. Paris : P.U.F., 1986.
- TOLKIEN, J. R. R. *The Hobbit*. New York : Ballantine Books, 1992.
- WATTERSON, B. *O Progresso Científico deu "Tilt" — vol. II*. São Paulo : Best Editora Ltda., 1991.
- VONFRANZ, M.-L. *Alquimia — Introdução ao Simbolismo e à Psicologia*. São Paulo : Cultrix, 1987.
- ZOLA, E. *Germinal*. Paris : Garnier-Flammarion, 1968.