



LÚDICO: Sujeito Proibido de Entrar na Escola

Nazaré Cristina Carvalho¹

"O homem só se torna plenamente humano quando brinca". Schiller

RESUMO

A partir do pensamento de alguns autores sobre o lúdico, envolvendo de forma mais direta a criança, nos propomos a fazer uma breve reflexão voltada para a ludicidade e sua (não) inserção no contexto escolar; considerando que as atividades infantis, principalmente o brincar, é visto por grande parte dos adultos, como coisa não séria e desprovida de utilidade.

ABSTRACT

From any author's thinking about the pleasure that involve child directly we propose to do a short reflection turn to the pleasant and its (no) insertion in school context; pondering infant's activitiès, main the play, it's saw no serions thing and unprovided of vitality for the great number of adults.

* Professora da Universidade do Estado do Pará. Mestranda em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba- S.P.



o mundo do trabalho não há espaço para o brincar, considerando que este nada tem de produtivo na forma que preconiza o capital. O mundo do trabalho adquiriu dimensões onde não há espaço para o homem manifestar sua ludicidade. Valoriza-se a produção em detrimento do processo de humanização.

A partir da Revolução Industrial, o homem passou a se ajustar ao sistema de produção da nova ordem estabelecida. O produto de seu trabalho transformou-se em mercadoria, sua força de trabalho adquire aspectos e é tratada como mercadoria. Trabalhar deixa de ser prazer, para tornar-se necessidade e obrigação, onde na maioria das vezes o poder de criação é menosprezado. O homem (trabalhador), tem sua humanidade aviltada e logicamente embrutecida.

Após a Revolução Industrial, a escola passou a assumir uma posição de grande importância nas sociedades ditas industrializadas. A escola passa a ser a responsável pela formação da mão-de-obra, imprescindível para as indústrias. Ao assumir esta função, outra função é assumida ao mesmo tempo, que é a de reproduutora da ideologia dominante a fim de garantir a reprodução das relações de produção, advindo a partir daí sua institucionalização.

Dentro desse processo de desumanização do homem, pelo poder tecno-industrial, parece não ter sobrado espaço para o brincar, considerando-se que este não se encaixa nos modelos de produção. Esta observação vale também para a escola.

Quando dissemos que esta observação vale também para a escola, queremos dizer que ao contrário do trabalho do adulto, o brincar é uma atividade não produtiva, não gera lucro, nem produz objetos de valores próprios da sociedade em que vivemos. O brincar da criança não gera lucro, no entanto, proporciona prazer e alegria, coisas esquecidas por grande parte dos adultos envolvidos em seu cotidiano preocupados em sobreviver, e que através da escola querem fazer com que a criança também as esqueça.

Criança, brinquedo, jogo e brinca-deira são indissociáveis, mas, parece que nosso sistema escolar não consegue perceber essa indissociabilidade.

"A escola é terrivelmente difícil de suportar quando comparada aos momentos em que o jovem pode fazer aquilo que deseja e do modo como deseja, sem que lhes prescrevam determinado objetivo e determinado método para atingi-lo, sem que tenha que prestar contas nem ser avaliado, sem que seja obrigado a uma atividade de resposta". (Snyders, 1993, p.50)

Voltando o pensamento para nossa prática pedagógica na escola, observamos, de maneira bem geral, que o movimento e a espontaneidade da criança fazem com que a escola a perceba como transgressora de uma ordem preestabelecida. O seu brincar é desprovisto da disciplina exigida pela escola e pelo adulto, os quais procuram imprimir no corpo infantil a obediência servil, impondo suas regras de comportamento, cerceando a criança o fato dela ser ela mesma, estabelecendo um verda-

deiro jogo de poder, como se quisesse provar e reafirmar sua autoridade. Autoridade essa, que nada mais é do que o próprio autoritarismo, o qual é represivo e não garante a manutenção da ordem e da disciplina.

Para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou a alegria. A vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade isto e aquilo. (Morais, 1994, p.28)

A escola ao exigir certa imobilidade da criança, reprime a necessidade que esta tem de se movimentar, de se expressar, de vivenciar corporalmente o ato educativo, de construir seu conhecimento a partir do próprio corpo.

Abro aqui um parêntese para citar McLaren (1991, p.229), o qual consegue visualizar os rituais criados dentro da escola e que os alunos são conduzidos a seguí-los, não importando se estes rituais violentam ou não seus corpos,

"Todo corpo carrega uma história de opressão, um resíduo de dominação, preservado nos estratos após estratos de um tecido que respira. Os corpos dos estudantes são permeados de símbolos que se expandem em significados e que são desdobrados em músculos, pressionando os tendões e incrustando-se na engrenagem dos ossos e dos nervos. A hegemonia que se inscreve nos símbolos fisionômicos dos corpos dos estudantes e se transformam em ges-

tos, são um ato de corporeidade. São laminados no esqueleto e nas estruturas musculares dos estudantes".

Esses rituais, de que nos fala McLaren, ficam bem claros, quando o autor descreve duas situações vivenciadas pelos alunos. A primeira, verifica-se dentro da escola que seria o *estado de estudante*, onde o aluno é obrigado a assumir uma postura, compatível com tal estado, deixando para trás sua liberdade e espontaneidade, para assumir outro comportamento (mais formal) exigido pela escola. Ao mesmo tempo passam a ser controlados pelos professores através de meios coercitivos próprios da escola, a fim de *seajustarem* aos padrões, normas, atitudes e gestos exigidos pela escola.

A criança de certa forma, é forçada a se encaixar dentro daquilo que a escola exige dela. Para isso são adotados artifícios como a punição e o prêmio, coisas já institucionalizadas no sistema de ensino, mas que funcionam de forma eficaz quando se trata de restringir o comportamento do aluno em sala de aula. Mesmo com toda rigidez imposta, o aluno consegue burlar esta rigidez como forma de resistência, tentando, em determinados momentos, não sujeitar-se a ela.

A segunda situação refere-se ao que McLaren chama de *estado de esquina de rua*. Aqui o aluno pode ser ele mesmo, sendo que este estado não pode adentrar nos domínios da escola, o aluno é obrigado a deixá-lo do lado de fora. Mas é neste estado que o aluno vivencia seus papéis junto ao grupo de amigos a que

pertence, experiencia seu “eu” enquanto identidade, dando vazão a seus sentimentos. Os próprios movimentos corporais são expressados mais livremente e o contato físico mais intenso e espontâneo, podendo os sentimentos e as emoções fluir mais livremente.

No estado de esquina de rua, prevalece sempre o espírito lúdico ou da natureza do jogo e da brincadeira. (p.135)

Em nossas escolas esses dois *estados* podem ser percebidos claramente. Ao ingressar na escola a criança sofre um processo de ruptura muito grande entre seu mundo lúdico infantil (entenda-se aqui como mundo lúdico infantil a fantasia, o jogo, a brincadeira e os folguedos próprios da infância), e o mundo das coisas impostas. Seu tempo, até então disponível para jogar e brincar, passa, a partir daquele momento, a ser controlado pela escola; seu corpo fica preso a uma cadeira muitas vezes inadequada a seu tamanho, executando tarefas estéreis que pouco ou quase nada tem a ver com o seu ser criança.

“Dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente amarrada e amordaçada para, como se diz, aprender o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr

por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica. O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade”. (Freire, 1991, p.12)

Quando nos referimos a ruptura do mundo lúdico infantil, reportamo-nos também a não valorização pela escola da ludicidade da criança, do seu brincar, da sua necessidade de movimento, pois entendemos que mesmo na escola a criança deve ser tratada como tal, vivenciando sua infância e desfrutando seus momentos próprios, e não ser vista como um adulto miniaturizado, um eterno “vir a ser”.

Pensar a criança apenas do ponto de vista de um corpo em crescimento, que precisa ser moldado a imagem e semelhança do adulto (como se este, fosse um ser completo e acabado), é pensar a criança no dizer de Perrotti (1990, p.12), dentro de uma visão *adultocêntrica*,

(...) Tal visão deve ser problematizada, uma vez que a criança não é um simples organismo em mudança, não é apenas uma quantidade de anos um dado etário, mas algo mais complexo e completo.

Vale ressaltar que não temos a intenção nem a pretensão de fazer aqui uma apologia a criança; muito menos transformar crianças em eternos Peter-Pans, trancados na terra do nunca, mas lutar para que sejam garantidas as ale-

grias de suas infâncias dentro do espaço escolar, obedecendo a própria dinâmica do lúdico. Por outro lado, não pretendemos expor aqui uma visão idealista de criança e escola, uma visão cristalizada, tanto uma como a outra encontram-se envolvidas no contexto da sociedade, a qual vive em constantes mudanças. Estas mudanças precisam ser acompanhadas, sem esquecer no entanto que o lúdico, o prazer e a alegria não precisam ser descartados.

Segundo Reimer (1983, p.51), *todas as culturas tem seus ritos de iniciação da criança para a idade adulta*, diríamos que para nossa sociedade estes ritos de iniciação, acontecem no momento em que a criança entra para a escola, tendo acesso ao ensino formal. É como se a escola pretendesse que a criança viesse a renunciar sua infância, sua ludicidade, sua criatividade ou mesmo o prazer de movimentar-se livremente, esquecendo-se que o homem descobre-se no mundo por meio de sua existência, incorporada no agir, no sentir, no pensar, no criar e no se movimentar.

Alves (1991), nos fala de um *Pinóquio as avessas* cuja moral da história seria a criança entrar na escola dotada de humanidade com sua corporeidade plena, e essa escola transformá-la em um *boneco de pau*, desprovida de movimento, de criatividade e de uma visão crítica do mundo.

Segundo ainda algumas pistas dadas por Alves, ao nos falar que o saber precisa ter sabor, comprova-se que na maioria de nossas escolas este sabor está mais para o amargo do que para o doce. No entanto, sabemos que tudo que

é muito doce logo enjoia, assim como tudo o que é amargo dificilmente conseguimos ingerir. O gosto gostoso precisa ter sabor de quero mais, querer sempre mais, e na escola, na educação em si, é necessário fazer com que nossas crianças gostem da escola enquanto um ambiente de troca de experiências, de aquisição de novos conhecimentos, que queiram sempre saber mais, questionar mais, nunca se satisfazendo com aquilo que lhes é dado imediatamente

A escola precisa perceber a criança como um ser em desenvolvimento e em constante movimento, dotada de um corpo. O ato educativo não é exclusivamente mental; ao contrário, este vincula-se diretamente ao corpo em sua totalidade. Se educar é libertar, então que educação é esta que opõe e exclui o corpo do ato educativo? Que educação é esta que proíbe camufladamente a liberdade?

Nossas escolas mantém ainda hoje a idéia de que a aprendizagem só se concretiza com o acúmulo de conhecimentos, de conteúdos que são repassados de forma abrupta e até certo ponto aleatória para a criança, utilizando-se de técnicas e métodos duvidosos onde o corpo não se encontra inserido no contexto educacional. O corpo, aquele *objeto incômodo*, que só serve para atrapalhar, fazer barulho, movimentar-se, tirar a concentração de todos na sala de aula. Impõe-se então a repressão, como meio de disciplinar esses corpos *indóceis* (seus sentimentos e até mesmo seus pensamentos), os quais resistem em caminhar na ordem estabelecida.

A escola deveria ser um lugar de alegria e de prazer, mas ao contrário, esta carrega consigo uma parcela de sofrimento.

mento para a criança. Os momentos de alegria na escola não se dão em sala de aula, eles acontecem fora dela, nas áreas de recreio em função das relações de amizade e companheirismo que se estabelecem entre elas.

"(..) eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se em fatos e pensamentos, rumo a idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades". (Snyders, 1996, p.29)

É fora da sala de aula que a criança consegue ser ela mesma, um corpo que brinca, que joga, que sente, que percebe, que se expressa, que descobre e aprende na relação com o outro.

Constata-se que mesmo nas situações mais adversas, o interesse da criança pelo brincar ocupa sempre um espaço de destaque em sua vida. É comum observarmos crianças de baixo nível sócio-econômico, que precisam trabalhar para ajudar financeiramente suas famílias, seja vendendo bombons, chicletes, frutas, tomando conta de carros em estacionamentos, etc. Enquanto desempenham estas tarefas, sempre entre um momento e outro elas acham com que brincar, criam brincadeiras entre elas, ao mesmo tempo em que continuam a trabalhar.

O lúdico se contrapõe aos valores de nossa sociedade, ele ultrapassa a própria realidade. O clima de *seriedade* da escola, da sala de aula, de repressão a que as crianças são submetidas, não chegam a intimidá-las totalmente, pois encontram sempre um jeito de fazer o que

mais gostam, que é brincar. Esse brincar no ambiente escolar se manifesta das mais variadas formas, até mesmo sob a forma de brigas e intrigas aparentes.

O lúdico, inserido no contexto escolar, implica na presença do prazer e da alegria no cotidiano da escola, além de estar intimamente ligado ao sentimento de liberdade.

Alves (1987), faz a seguinte indagação: *o que é brincar?*, e responde dizendo que *brincar é uma atividade não produtiva*, ou seja, *não visa a produção de qualquer objeto*, e continua com outra indagação: *mas porque as crianças brincam, se isto não produz nada?*, e a resposta vêm de acordo com aquilo que já nos referimos anteriormente - *o brincar não produz objetos, mas proporciona prazer*. Para o autor o prazer é o princípio determinante da vida da criança.

Continuando ainda na trilha do pensamento de Alves, ele nos fala de Freud onde este,

"aponta para a mesma direção ao sugerir que o principal impulso da vida é o princípio do prazer. As crianças crêem na onipotência do desejo, organizando o seu mundo e agindo de acordo com esta perspectiva. Abandonam o prazer como princípio orientador tão somente devido a repressão do mundo maduro". (p.96)

Este prazer encontrado pelas crianças nas brincadeiras, precisa também ser encontrado por elas na escola. Mas

para que este prazer se manifeste no interior da escola, acreditamos ser necessário que todas as pessoas envolvidas com a educação da criança precisam também ver a escola, e o ato de ensinar em si, com prazer.

Walter Benjamin (1984, p.14), quando diz que *as crianças fazem a história a partir do lixo da história. O que as aproxima dos inúteis, dos inadaptados e dos marginalizados*, refere-se ao fato da criança na maioria das vezes, preferir brincar com objetos que os adultos jogam fora, do que com os brinquedos industrializados que lhes são dados. Este pensamento relaciona-se de forma direta com à criança e sua ludicidade, seu jogo e sua brincadeira, aspectos inerentes a sua vida, os quais são vistos sob o ponto de vista de nossa sociedade como coisa “não séria” ou até mesmo inútil e improdutiva.

Para nossa sociedade, o sentido de utilidade relaciona-se ao de sujeito ativo produtivamente, perpassando o sentido de valor daquilo que pode ser produzido e consumido, de onde se pode tirar algum proveito, ou mesmo gerar lucro. O sentido de inutilidade, opõem-se ao de utilidade, nada pode produzir, gerar de lucrativo, daí o fato dos inúteis, inadaptados e marginalizados, inserirem-se nesta categoria.

Ludicidade e produtividade embora sejam palavras possíveis de se compor uma rima, por outro lado são incompatíveis em suas ações. Segundo Perrotti (1990, p.20),

“A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não

pode ser jamais o da produção capitalista Daí o lúdico identificar-se com a criança, já que ela não está apta para o sistema de produção em virtude de o espírito da racionalidade não ter conseguido ainda domá-la”.

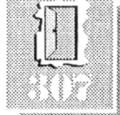
Acreditamos haver espaço para a manifestação lúdica na escola, o que não significa dizer, que concordamos com a idéia de sua institucionalização na escola. Para Marcellino (1989), a tentativa de institucionalização do lúdico fatalmente causaria sua morte, ou como diz Perrotti (1990, p.20), *toda tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca sua morte*.

Como a ludicidade não pode ser excluída da vida do ser humano (embora se tente), cabe apenas tentar alijá-la, tratá-la como algo sem valor, sem importância. Tenta-se assim, transformar o brincar, a ludicidade, a criatividade, a alegria e o prazer em mercadorias, os quais devem ser consumidos como qualquer produto pré-fabricado. Precisamos nos despir um pouco da *racionalização extrema* que passou a dominar nossas vidas, para que possamos através do lúdico resgatar nossa humanidade; deixar um pouco de lado o *homo faber* que teima em nos dominar, para deixar aflorar, mais intensamente, o *homo ludens* que reside em cada um de nós.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Campinas : Papirus, 1987.

_____. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo : Cortez, 1991.



Dezembro, 1996

- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.* São Paulo : Summus, 1984.
- FREIRE, João Batista. *Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física.* São Paulo : Scipione, 1991.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens.* São Paulo : Perspectiva, 1990.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.* Petrópolis : Vozes, 1991.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação.* Campinas : Papirus, 1990.
- MORAIS, Regis de (org.). *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas : Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Brinqueando e indústria cultural.* Petrópolis : Vozes, 1986.
- PERROTTI, Edmir. *A criança e a produção cultural.* In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança.* Porto Alegre : Mercado Aberto, 1990.
- REIMER, Everett. *A escola está morta.* Rio de Janeiro : F. Alves, 1983.
- REZENDE, Antonio Muniz. *Concepção fenomenológica da educação.* São Paulo : Cortez, 1990.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes.* São Paulo : Paz e Terra S/A, 1996.