

O brincar: linguagem da infância, língua do infantil

Fernando Donizete Alves
Aline Sommerhalder

Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara SP Brasil

Resumo: O presente artigo trata do brincar infantil e sua relação com a educação escolar, discutido à luz da teoria psicanalítica. Teve como objetivo discutir o brincar como uma linguagem própria da criança e, portanto, essencial para seu desenvolvimento. Atualmente, os profissionais da educação reconhecem o brincar como uma atividade que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Porém, a prática educativa demonstra que não tem sido explorada a dimensão criativa do brincar, que é a sua essência. O brincar associado à educação da criança na escola deve possibilitar espaços concretos de criação e descoberta, elementos fundamentais para a aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar infantil. Educação Escolar. Criatividade. Aprendizagem.

Playing: language of the childhood

Abstract: The subject of the present article is playing of the child and his/her relationship with the school education, discussed with base in the psychoanalytic theory. It had as objective discusses playing as an own language of the child and, therefore, essential for his/her development. Nowadays, the professionals of the education recognize playing as an activity that favors the learning and the child's development. However, the educational practice demonstrates that the creative dimension has not been explored of playing, that it is his/her essence. The associate to play to the child's education in the school it should make possible concrete spaces of creation and discovery, fundamental elements for the learning.

Key Words: Play. School education. Creativity. Learning.

Introdução

O brincar em suas várias formas presentificado na cultura corporal de movimento acompanha o desenvolvimento da civilização humana desde seus primórdios. Em *Homo Ludens*, Huizinga (1980) argumenta que o jogo puro e simples é o princípio vital de toda a civilização, é uma função da vida.

São antigos os indícios de existência de brinquedos e brincadeiras criados e vivenciados pelo homem nas mais diferentes culturas. Vasconcelos (2006) apresenta alguns exemplos: o Museu Britânico, em Londres, possui em seu acervo brinquedos com mais de cinco mil anos, pertencentes à civilização egípcia e, no Brasil, as cavernas de São Raimundo Nonato no Piauí, guardam figuras gravadas que representam brinquedos e possíveis brincadeiras que envolviam crianças e adultos, datados de dez mil anos. Diante da incontestável história, cabe concluir que o brincar acompanha o trajeto da humanidade “demonstrando que o homem brincar e joga independente de seu tempo” (MELLES DE OLIVEIRA apud VASCONCELOS, 2006, p. 58).

Quem nunca brincou quando criança? Difícil encontrar alguém que responda negativamente essa pergunta. Jogos e brincadeiras (esconde-esconde, pular corda, pega-pega, futebol, brincar de casinha, entre outras) são atividades que permeiam o cotidiano de crianças, adolescentes e adultos: quem não se lembra das brincadeiras da infância ou dos jogos da adolescência. Quando adultos nada mais fazemos do que trocar as brincadeiras da infância por outras atividades, coerentes com essa nova realidade como os esportes, mas que preservam na essência seu caráter lúdico.

O encanto e o temor do homem pelo brincar se estende aos vários campos da atividade humana. Dentre eles, um dos mais importantes e mais controversos é o campo da Educação. A relação entre o brincar e a educação, particularmente da criança pequena, é marcada essencialmente pelos olhares dirigidos à criança, ou melhor, à infância. Infância e brincar estão colados: as brincadeiras, os jogos são atividades naturais, próprias da infância, ou seja, o brincar é um comportamento natural da criança. Daí a idéia de que o brincar se constitui num espaço aprendizagem e

desenvolvimento infantis. E, como consequência, sua associação à educação.

Não é objetivo desse artigo o aprofundamento nos aspectos históricos dessa relação brincar/educação. Portanto, nossa discussão se limitará ao período moderno, mais propriamente ao século XX e início de século XXI. De qualquer forma, cabe ressaltar que na educação da Antiguidade, aprender e brincar misturavam-se naturalmente e eram elementos que não se dissociavam. Desse modo, a brincadeira e o jogo eram comumente reconhecidos como elementos/instrumentos de educação-formação da criança (OLIVEIRA, 2006). A educação antiga pode-se dizer, era um trabalho artesanal, muito diferente de hoje, início do século XXI.

A revolução industrial, a descoberta da infância, o surgimento da psicologia da criança, cujas origens se encontram no século XVIII e XIX, são as referências que nortearam a compreensão do brincar, suas possibilidades educativas e sua inserção no contexto escolar ao longo do século XX. Acrescenta-se a esses, mais recentemente, o processo de informatização. Todas as formas de organização social, cada cultura e em cada época, consagram maneiras próprias de concretizá-lo (SANTIN, 1987).

Atualmente, jogos e brincadeiras tradicionais, folclore, a construção de brinquedos, crianças brincando em espaços públicos, são experiências lúdicas cada vez mais vivas apenas em nossas memórias. Por isso, concordamos com as palavras de Mrech (1998, p.171) que ecoam como alerta: “há um novo [...] nos jogos infantis que precisa ser resgatado pelos educadores e pesquisadores infantis. Um novo que sempre existiu”.

É preciso romper com a concepção de que o brincar é uma atividade que serve apenas como diversão. Neste caminho, Schwartz (1998) aponta que o brincar é considerado uma atividade muito séria para a criança. Para ela, os trabalhos de reflexão e criação são elementos constantes no brincar. Desta forma, concordamos com as palavras de Winnicott (1985, p.163) quando afirma que brincar “[...] é a prova mais evidente e constante da capacidade criadora [...]”.

A criança quando brinca cria um mundo próprio, um mundo de fantasias, levado muito a sério, em que pode reorganizar as coisas para uma nova forma que lhe agrade, investindo nele grande quantidade de emoção (FREUD, 1996). O brincar é uma experiência estruturante para a criança, ou seja, as experiências vividas nos jogos, brincadeiras, contos de fadas são fundamentais para o desenvolvimento psíquico da criança. A escola se torna um

dos espaços mais importantes de resgate da cultura lúdica infantil. Nas linhas que seguem, aprofundaremos essas idéias inicialmente apresentadas.

A língua da infância

Brincar. Essa palavra tem um sentido bem conhecido de todos nós, especialmente quando criança. Ela representa a possibilidade de imaginarmos ser quem não somos, de estarmos em lugares e planetas diferentes, o prazer de satisfazer o desejo mesmo que de forma ilusória, de viver o suspense do inesperado, de viver a loucura sem ser louco, de divertir-se.

Assim, brincar é entrar num estado de faz-de-conta. Em outras palavras, “[...] uma mudança de perspectiva, da lógica [...] para a esfera teatral ou representativa, onde as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas, e a lógica é a do ‘faz-de-conta’, do ‘como se’” (CAMPBELL, 1992, p.31). Como nos diz Bacha (2003, p. 168) “brincar é, também, encarnar personagens diferentes”.

Partindo desta idéia, Santa Roza (1997) aponta que a essência do brincar não é material, ela ultrapassa os limites da realidade física. Esta autora vai mais adiante, quando diz que o brincar se baseia na manipulação de imagens, é imaginação no sentido original do termo, tendo por função a representação da realidade. E acrescenta: “A imaginação cria uma realidade fictícia, sem a qual, todavia, não se poderia viver” (SANTA ROZA, 1993, p.28). Entretanto, Santa Roza (1997, p. 80) nos diz que brincar é uma atividade consciente, sendo que a criança não perde o sentido da realidade. A criança “sabe que se trata de algo imaginado, de pura ficção, ela não alucina”.

Desta forma, brincar é um imaginário construindo um todo inseparável, pois “[...] aquele que brinca está [...] articulado com os materiais, com o espaço e o tempo, com as circunstâncias e com tudo o que diz respeito ao ato lúdico [...] tudo tem vida, fala e possui vontade” (SANTIN, 1994, p.163). Nesse cenário, a criança está na posição de sujeito falante, o que permite que ela coloque em cena seu corpo, representando papéis, ao mesmo tempo em que investiga este mundo do adulto.

Criança e brincadeira fazem, sem dúvida, uma combinação perfeita. É difícil pensarmos em uma criança que não goste de brincar, de se deixar envolver pela imaginação, pela fantasia, vivendo personagens dos mais variados tipos – bombeiros, médicos, super-heróis, viajantes de outros mundos, guerreiros interestelares, pai e mãe, etc – inventando, criando tal como o ‘Professor Pardal’. Por isso,

Freud (1996) nos diz que a ocupação mais preferida e intensiva da criança é o brincar.

De fato, a infância é um tempo para brincar. É um espaço em que a criança pode experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si própria e sobre o mundo que a cerca. Levin (1997) entende o ato de brincar como um espelho simbólico, e não apenas imaginário, a partir do qual é possível transformar o pequeno em grande, o grande em pequeno, a criança em adulto, o adulto em criança, os pais em crianças e as crianças em pais, o traumático em dramático, o sofrimento corporal em cena de ficção, etc. Assim sendo, conclui Levin (1997, p. 255): “o próprio da infância é o ato lúdico como espelho que ata o real, o imaginário e o simbólico na infância”.

Constantemente ouvimos questionamentos de professores, pais, alunos de graduação, sobre o conteúdo dito ‘violento’ e/ou agressivo das brincadeiras das crianças como, por exemplo, o uso de armas de brinquedo. Quem nunca brincou de ‘Polícia e Ladrão’ quando criança? Nem por isso nos transformamos em ladrões e/ou policiais quando adultos. O espaço imaginário criado pela brincadeira permite à criança simbolizar e, conseqüentemente compreender, as experiências vividas na realidade. Ela brinca com o poder, com a vida e com a morte, com o proibido, com o medo etc. A criança brinca de ser grande, bisbilhotando e interrogando o mundo adulto na tentativa de fabricar um saber sobre o desejo que anima os mais velhos.

Brincando de ‘como se’ a criança amarra passado, presente e futuro na tentativa de dar sentido às experiências vividas na realidade, ou seja, ao brincar a criança inventa e constrói um cenário onde faz circular seu desejo e dá sentido às experiências vividas por ela. Esse processo de criação envolve a experiência que a criança tem de si, a qual é co-determinada pelo inconsciente¹. Desse modo, Lajonquière (1999, p. 39) diz que passado, presente e futuro são entrelaçados no brincar da seguinte forma: “o futuro do ‘vir a ser’, o passado o ‘era-se’ e o presente do ‘agora brinco’”. A criança brinca no presente daquilo que já era no adulto. Portanto, a criança não brinca de ser criança, mas de “vir a ser” aquilo que ela não é. Deste modo, Santa Roza (1997) aponta para o brincar como um primeiro devaneio que põe o desejo em movimento. Nesta conjugação de tempos, uma história é contada. As peças deste quebra-cabeça convergem

¹ Mezan (2002), aponta que viver uma experiência significa ser afetado por alguma coisa, pessoa ou situação. Essa vivência é perfeitamente perceptível para o sujeito, ou seja, é consciente. Contudo, isso não quer dizer que o sujeito saiba de todos os aspectos que a envolvem e nem que ele esteja imune às facetas inconscientes de sua ação ou de sua reação. *Motriz, Rio Claro, v.12, n.2, p.125-132, mai./ago. 2006*

para o enigma de saber sobre si, que anima o desejo do sujeito.

Certo dia uma criança chegou a brinquedoteca de uma escola particular da cidade de Rio Claro² como fazia praticamente todos os dias no período da tarde e foi logo brincar. Resolveu brincar de médico e para tanto, convidou uma outra criança. Ela era a médica e sua colega a paciente. A médica recebe a paciente, examina e dispara: vamos fazer uma tomografia. Pediu que sua paciente se deitasse no chão apoiando sua cabeça com um travesseiro simulando o aparelho de tomografia. Terminado o exame, pediu a paciente que aguardasse o resultado. O interessante dessa brincadeira é que a criança que representou o papel de médico havia realizado, no período da manhã, um exame de tomografia. Ela transferiu para o campo do imaginário uma situação vivida na realidade. A possibilidade de simbolizar as experiências permite a criança acalmar a angústia do não-saber, explorar o desconhecido, testar os limites.

Segundo Levin (2001, p. 128)

O desejo inconsciente da criança aparece disfarçado no ‘como se’ da cena, e assim ela pode brincar, por exemplo, com a morte, a doença, a organicidade, a violência, a sexualidade, o nascimento, a angústia, o sofrimento, etc. Tudo isso é possível porque, como dizem as crianças, é ‘mentirinha’ (aí está mascarada).

Brincar de fato é divertido, gostoso, prazeroso como aponta o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004) ao definir o termo brincar, em primeiro plano, como diversão: recrear-se, distrair-se, divertir-se infantilmente, entreter-se em jogos de criança. Mas não só isso. Além da alegria e do contentamento que lhe são peculiares, o brincar é cercado de incertezas e dúvidas. Alias, esse é um dos seus encantos. “Neste não-saber, neste desconhecimento do que vai acontecer, sentir, fazer, construir, produzir, imaginar, fantasiar, é que se encontra a essência das produções cênicas da criança” (LEVIN, 2001, p. 15). Neste espaço estruturante é que a criança pode construir suas versões e representações sobre o que acontece com ela e com as coisas. É um quebra-cabeça como diz Friedmann (1996).

Por outro lado, há quem pense diferente. Estamos falando do adulto. De modo geral, para o adulto o brincar representa uma futilidade, uma atividade não-séria, *light*, sem valor. Nesse sentido, é muito comum nos depararmos no dia-a-dia

² Os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental podiam freqüentar a brinquedoteca da escola todos os dias em horário contrário ao horário de aula. As crianças da educação infantil freqüentavam a brinquedoteca acompanhadas pela professora.

com frases do tipo “estava só brincando”, “para de brincar e vamos trabalhar”, “agora é hora de estudar e não de brincar”.

O exigente mundo moderno, contemporâneo para alguns, guiado pela implacável esteira da produção, agora globalizada, do consumismo, da informação e da informatização, da especialização, contribui para a morte do espírito lúdico, para a morte do artista. Não há tempo nem interesse pela apreciação do sabor do saber – prazer, dor, frustração, angústia, criação. O imediatismo tomou conta de nossas vidas. Na moda do *fastfood* e do prato feito muitas vezes não há espaço para o banquete, como aponta Bacha (2002, 2003).

Vejam um exemplo: pouco tempo atrás veiculava na TV uma propaganda cujo objetivo era valorizar a importância da internet para a vida das pessoas e, conseqüentemente vender o produto em questão (provedor de internet). Até aí, nada de mais, a internet é uma conquista importante. A questão é a imagem veiculada pela propaganda: uma sala de aula, um grupo de alunos e a professora. Ela pede aos alunos que entreguem um trabalho sobre Pitágoras. Um a um, os alunos entregam o referido trabalho - visualmente ‘bonito’, bem organizado, e tudo mais – até que um dos alunos caracterizado como ‘homem das cavernas’ entrega seu trabalho talhado em uma pedra, representando um trabalho realizado a mão. Por que sofrer? Com a internet tudo fica mais fácil, num piscar de olhos ou num clicar do *mouse* seu trabalho está pronto. É a troca do saber pela informação, da criação pela reprodução, é a satisfação imediata da necessidade.

Assim também é com boa parte dos brinquedos que estão à disposição das crianças atualmente. O brinquedo artesanal sucumbiu com a revolução industrial. Os ‘pinóquios’ já quase não existem mais. O brinquedo que ganhava vida nas mãos do artesão é uma raridade. Segundo Jerusalinsky (1994, p. 21), na nossa sociedade industrial “[...] não se fazem mais espadas de madeira ou carrinhos de lombo. Não se fazem mais bonequinhos de madeira, não se fazem mais os improvisados bonecos de pano. Tampouco a bola feita com meia [...]”. O brinquedo passa a ser produzido em série, todos iguais.

O brinquedo também sucumbiu à tecnologia. Eles fazem de tudo: choram, falam, fazem xixi, andam, realizam vários movimentos etc. Designer moderno, *fashion*, tecnologia de ponta que encanta os olhares consumistas de todas as idades. No entanto, Benjamin (1984, p. 70) adverte: “[...] quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar; quando ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva”. À criança só resta

reproduzir. O exercício de criar, recriar, montar, desmontar, cede lugar à reprodução. Quanto mais incrementado for o brinquedo mais ele torna a criança ou o brincante prisioneiro. Quanto mais simples ele for maior é a possibilidade de imaginar e de criar. Por exemplo, quem nunca se imaginou dirigindo um carro ou um caminhão em suas brincadeiras usando apenas o próprio corpo. O corpo é o nosso primeiro e mais versátil brinquedo.

Para brincar, a criança pode ou não utilizar um objeto simbólico. Segundo Leif e Brunelle (1978) este objeto simbólico é o brinquedo. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, oferecendo à criança um substituto de objetos reais. Como lembra Bomtempo (1997), ele é o parceiro da criança na brincadeira.

Winnicott (1975) afirma que além das significações e sentidos, o brinquedo é também um objeto transicional, isto é, ele se encontra no meio caminho entre a chamada realidade concreta e a realidade psíquica da criança.

Entretanto, Santa Roza (1993) mostra que no brincar, observa-se um divórcio entre o brinquedo e o uso que a criança faz dele. Ela lembra Henriot (apud Santa Roza, 1993) considera que a brincadeira pode ser estimulada pela forma ou pelo material do brinquedo, mas que, no entanto, não se constitui aí uma predeterminação. Para esta autora, o essencial não tem relação com o objeto, que serve apenas como um mediador entre a realidade e a imaginação. O interessante é o valor simbólico que ele representa.

Benjamin (1984) também acredita na independência do brincar em relação ao brinquedo. Ele defende que conteúdo ideacional do brinquedo jamais determina a brincadeira, pois ao contrário, é ela que orienta o uso dos objetos. Assim, por exemplo, um cabo de vassoura, em alguns momentos, pode ser o cavalinho de pau, em outros pode ser a lança, tudo depende da imaginação da criança. Desta forma, podemos citar Oliveira (1989, p. 58) que nos diz: “a riqueza dos brinquedos decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil. E, não como muitos acreditam, da possibilidade de imitação dos gestos [...]”.

Um pedaço de madeira, um cabo de vassoura, latinhas de refrigerante, enfim, qualquer objeto pode se tornar um brinquedo cuja função é dar suporte à brincadeira e ao jogo. Contudo, ressalta Freitas (2004, p. 160) os “pais modernos não se arriscam a construir brinquedos com latas, mas engajam-se nas tarefas de comprar e entregar aos seus filhos os brinquedos a serem consumidos em uma faixa etária específica e de modo já prescrito”. Esse distanciamento do

adulto do universo lúdico infantil é inquietante, pois até parece que ele nunca foi criança! Que nunca brincou de esconde-esconde, pega-pega, soltar pipa e tantas outras brincadeiras e jogos da infância!

Encontrarmos com uma criança ou grupo de crianças brincando é bastante comum considerando que essa é sua ocupação favorita e mais intensa, como ressalta Freud (1996). Contudo, dificilmente veremos um grupo de adultos brincando de casinha ou de pega-pega, por exemplo. Ao crescerem as pessoas param de brincar, pois se espera delas que não brinquem mais e, sim, que atuem num mundo real (FREUD, 1996). Suas ações, atitudes e comportamentos precisam ser socialmente aceitos e brincar é coisa de criança. Portanto, os adultos já não brincam mais, agora eles devaneiam, pintam, escrevem romances, poesias e tantas outras atividades que substituem o prazer que tinham no brincar quando crianças.

Isso não significa que o adulto não possa se envolver com as brincadeiras das crianças. O (re)encontro com o brincar é inevitável principalmente para aqueles que assumem a função de pai, mãe e professor. Mas por que o adulto se mantém a margem das brincadeiras infantis? Normalmente, seu envolvimento com o brincar infantil se resume na observação, na proposta de uma ou outra brincadeira às crianças e/ou disponibilizando materiais e brinquedos a elas. São poucos os momentos em que podemos observar um adulto, sejam os pais ou o professor, brincando com a(s) criança(s). A recusa em brincar com as crianças talvez resida no medo de se infantilizar. Segundo Freud (1996) o adulto se envergonha de suas fantasias por serem infantis e proibidas.

Um tempo atrás, uma professora de ensino básico, no intervalo de um curso de extensão que ministrávamos, contava espantada a postura de uma colega sua. Dizia ela que observava sua colega brincando com seus alunos de 'bandeirão'. Num determinado momento do jogo, sua colega parou a atividade para modificar as regras. A equipe em que ela estava jogando perdia o jogo. Para seu espanto, as regras foram modificadas para favorecer a equipe em que ela jogava, pois estava perdendo. Essa situação faz lembrar daquela criança que é a dona da bola: se estiver perdendo ela acaba com a brincadeira levando a bola embora. A criança ou o aluno ocupa em nosso inconsciente uma posição infantil (BACHA, 2005).

Cabe, neste momento, uma diferenciação: há a criança da psicanálise e a da cronologia. A criança da cronologia se desenvolve desde seu nascimento, em que a infância é uma fase pelo qual o indivíduo deve passar para chegar à

vida adulta (biológico). Já a criança da psicanálise é atemporal. A infância, ou o infantil, em psicanálise, é da ordem do inconsciente, é o próprio inconsciente. Existe, portanto, um infantil no psiquismo que é irreduzível a qualquer dimensão cronológica e evolutiva (BIRMAN, 1997). O brincar está associado, pelas tramas do inconsciente, à criança de modo que o adulto, quando brinca, (re)vive sua própria infância.

Como já apontamos anteriormente nesse texto, no brincar, passado, presente e futuro se entrelaçam: alguma situação no presente faz despertar no sujeito um desejo que, por sua vez, está ligado a lembranças de uma experiência anterior, geralmente da infância, criando uma situação referente ao futuro que representa a realização do desejo. E, ao contrário do mito da "infância feliz", Emerique (2003, p. 15) diz que "todos nós guardamos nas lembranças, e também no inconsciente, marcas de sofrimento, frustrações, castigos, angústias dos anos iniciais de vida".

Por isso, Levin (2001, p. 16) nos diz que "nem todos estão dispostos a correr o risco de entrar em cena com a criança, de deixar-se inquietar e impressionar por ela" e suportar a deriva, o não-saber dos labirintos da infância. Ao contrário, muitas vezes o adulto busca refúgio em teorias e técnicas que lhe garantam o ilusório controle da situação para não penetrar nesse espaço ficcional, mágico e cênico produzido pela criança. Mas a criança, em seu território, é desarmônica e não se encaixa em nenhuma forma, técnica ou estágio prefixado, conclui esse autor.

A demanda por teorias, métodos e técnicas que expliquem tudo e digam 'o que fazer' é muito comum quanto se trata da educação escolarizada. No que diz respeito ao brincar, embora os educadores afirmem sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sua presença na escola é uma ilusão de ótica, uma miragem aos olhos de quem atravessa um escaldante deserto. Em resumo, na escola, de modo geral, a criança (e o professor) faz-de-conta que brinca tamanha é a amarração a qual ele é submetido. O espaço do brincar na escola normalmente se resume ao horário do recreio. Na prática pedagógica alguns momentos são dedicados ao brincar, na maioria das vezes desarticulada das atividades de ensino e aprendizagem. É um momento de descanso, de divertimento permitido às crianças depois da árdua tarefa de estudar. Por que não articular o brincar com os saberes escolares?

O reconhecimento do valor educativo do brincar é de domínio público desde Rousseau (1999). Não é nenhum

segredo o papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esse é o discurso dos educadores. Mas quando olhamos a prática pedagógica propriamente dita notamos sua desarticulação com esse discurso principalmente quando se trata de acolher as construções elaboradas pelas crianças em suas brincadeiras. Além da marginalização do brincar das atividades pedagógicas como citado acima, emprega-se um tipo de atividade comumente denominado de 'jogo didático ou educativo' como mecanismo facilitador da aprendizagem.

Podemos dizer que se trata de um engodo, uma forma de seduzir as crianças tal como propunha Erasmo (1466-1536). Para Erasmo (apud Brougère, 2003) o brincar é um meio, um suporte para seduzir as crianças, para trazê-las e mantê-las motivadas para o estudo. A proposta é enganar a criança "para fazê-la trabalhar, sem que se dê conta realmente disso [...] o trabalho deve se assemelhar, de maneira subjetiva, ao jogo, porém não se trata de um jogo, só guarda sua aparência" (BROUGÈRE, 2003, p. 55). Embora a criança acredite que esteja brincando, trata-se de uma atividade totalmente dirigida, controlada, direcionada para um determinado propósito educativo. É uma excelente estratégia de se transmitir às crianças as "informações" desejadas, considerando-se o interesse que elas demonstram pela atividade lúdica. Sua exploração é puramente técnica (mecânica) e tem que garantir a transmissão de conteúdos pré-estabelecidos pelo professor.

Com isso, na dimensão da prática pedagógica o brincar perde sua essência, marcada pela imaginação, pela fantasia, pela criatividade, ao ser totalmente controlado pela vontade do professor de dominar seu conteúdo e resultado. Portanto, podemos pressupor que o brincar vivenciado na escola perde sua identidade, sua ludicidade.

Muitas vezes, os adultos atribuem sentidos e significações prévias ao brincar e ao brinquedo da criança como sendo os verdadeiros sentidos e significados das brincadeiras e jogos infantis. Conseqüentemente, ao invés do adulto (pais e educadores principalmente) buscar descobrir como cada criança brinca, de que tipo de brinquedos e jogos ela gosta, etc, emergem, em seu lugar, as respostas prévias que as diferentes teorias apresentam como sendo o brincar da criança ou as elaborações que os adultos fizeram a respeito delas (MRECH, 1998).

Como lembra Rodolfo (1990), para utilizar um brinquedo, deve-se poder desmontá-lo, sujá-lo, ou seja, é preciso conhecê-lo, desvendar seus segredos. O brincante também experimenta essa tarefa constante de construção e reconstrução da realidade interna e externa. Os jogos e

brincadeiras produzidos pelas crianças são momentos em que elas podem exercitar as relações entre prazer e realidade, entre consciente e inconsciente (LEVISKY, 2002).

Pela riqueza de experiências vivenciadas pela criança ao brincar, podemos dizer que ele é indispensável como espaço de aprendizagens. Dolto (1998) aponta que as crianças precisam brincar tanto quanto precisam de contatos afetivos, de fazer, de falar, de ouvir respostas às suas perguntas. Impedindo-as de mexer em tudo, o adulto priva-as de tornarem-se inteligentes, de adquirirem um vocabulário.

O encontro com o brincar exige do professor disponibilidade (interna) para acolher a brincadeira das crianças em toda sua plenitude, com toda curiosidade própria da infância colocada em jogo como uma busca inventiva e exploratória de um mistério. Um desconhecimento fundador do saber e do conhecer infantil que instiga a criança a bisbilhotar mais além (LEVIN, 2001). Esse é o desafio, acolher as criações expostas pelas crianças e compartilhar com elas essa busca por saber e conhecer. É um convite para que cada um, sem se infantilizar, comece a observar o seu ser brincante, lembrando que a porta é sua e só abre por dentro (EMERIQUE, 2003). Brincar é 'brinca com', como lembra Winnicott (1975). Brincamos com mais facilidade quando a outra pessoa pode "e" está livre para brincar.

Considerações Finais

O brincar é indispensável como aprendizagem, principalmente para a criança, pois potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Isso é um dado reconhecido por pesquisadores no campo da psicologia e da educação e profissionais que atuam na educação da criança. Assim, sabemos que no brincar, as respostas não estão prontas, pois precisam ser elaboradas a partir de cada situação que se apresenta, ou seja, é descoberta, espírito investigativo, criação, recriação. No brincar está presente à dimensão de risco, do prazer da surpresa e da curiosidade, numa aventura que convida constantemente o brincante a rever e a produzir.

A escola, como espaço formal de educação da criança, ao desenvolver o brincar não deve utilizá-lo de forma 'didatizada', ou seja, pré-estabelecendo o desenvolvimento da atividade lúdica, com o propósito de transmitir conteúdos curriculares. Ao estabelecer *a priori* os rumos do jogo ou da brincadeira, o professor limita as possibilidades de criação e descoberta, essência do brincar.

A presença do brincar na escola, associado à educação da criança deve permitir espaços concretos de criação, de busca pelo saber, enfim, pensar na aula como uma obra de arte em

que os artistas, professores e alunos, frente ao conhecimento consigam transformá-lo em algo novo e oferecer isto à apreciação de um outro.

Nessa direção, Bacha (2003) diz que ao oferecer os conhecimentos à criança, o professor pode permitir que ela costure ou abotoe junto a eles a sua história e assim, crie senão uma bela, ao menos uma roupa mais confortável do que uma camisa de força adaptativa.

Desse modo, o brincar na escola não deve ser explorado como um conhecimento já elaborado e sim uma linguagem que fala do próprio brincante, o que permite à criança ser autora de sua fala e de seus atos. Portanto, o brincar pode abrir um espaço para que a criança possa falar em nome próprio e de si mesma.

Para finalizar, concluímos com o pensamento de Masetti (1998): o brincar é o melhor espaço de encontro, que não tem tempo definido para acontecer: depende da intensidade do olhar e da permissão para o jogo. Para essa autora, os encontros são feitos das mais diversas químicas, às vezes, construídos simplesmente a partir de um olhar, ou de uma soma de pequenas situações cotidianas, que mudam as direções de nossas vidas.

Referências

- BACHA, M. N. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Psicanálise e educação: laços refeitos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- _____. Mestre (e) cuca, a angustiante eclipsada. In: MRECH, L. M. (Org.) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p.117-127.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BIRMAN, J. Além daquele beijo!? sobre o infantil e o originário em psicanálise. In: SANTA ROZA, E.; REIS, E. S. **Da análise na infância ao infantil na análise**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997. p.7-37.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997. p.57-71.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus**. São Paulo: Palas Athena, 1992.
- DOLTO, F. **Os caminhos da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- EMERIQUE, P. S. **Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- FREITAS, M. G. F. Os dramas cantados de guriú e uma história para aprender sobre o brincar do passado. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 4., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância/USP, 2004. p.160-164.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: _____ **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicada em 1908.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**. São Paulo: Moderna, 1996.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- JERUSALINSKY, A. Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, C. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p.13-23.
- LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEVIN, E. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LEVISKY, D.L. Mal estar na educação. In: MACEDO, L.; ASSIS, B. A. (Org.). **Psicanálise e pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.101-123.
- MASETTI, M. **Soluções de palhaços**. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- MEZAN, R. **Interfaces da psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In:

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneiras, 1998. p.155-172.

OLIVEIRA, M. L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.) **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006, p.75-102.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RODULFO, R. **O brincar e o significante**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2ed. . São Paulo: Martins Fontes, 1999. Originalmente publicado em 1762.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. E agora eu era o herói: o brincar na teoria psicanalítica. In: SANTA ROZA, E.; REIS, E. S. **Da análise na infância ao infantil na análise**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997. p.145-160.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

_____. Visão lúdica do corpo. In: DANTAS, E. H. M. (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Share, 1994. p.159-169.

SCHWARTZ, G. M. O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do jogo. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.66-76, 1998.

VASCONCELOS, M. S. Ousar brincar. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006. p.57-74.

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

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Endereço:
Fernando Donizete Alves
R Arnaldo Victaliano, 881 – Bl B6/Apto 33ª
„Jardim Palma Travassos
Ribeirão Preto SP
14091-220.
e-mail: alvesfd@hotmail.com

*Manuscrito recebido em 10 de outubro de 2006.
Manuscrito aceito em 07 de novembro de 2006.*