

MARINA ZUCATTO

**O JOGO DRAMÁTICO E A EDUCAÇÃO:
CONSTRUINDO ARGUMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação nas Ciências, Departamento de Pedagogia (Depe) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Doutora Noeli Valentina Weschenfelder

Ijuí (RS)

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa à minha filha Maria Eduarda, que nasceu e cresceu rodeada pelos livros de muitos autores, para que pudéssemos também escrever a nossa história com novas possibilidades, foi minha companheira nas viagens e nos momentos em que as forças pareciam terminar. Que este tempo tenha servido não como exemplo a ser seguido, mas que a perseverança, a união e os resultados obtidos instiguem nossas vidas; a meu esposo Edson, meu amor e grande parceiro, pelos muitos momentos de compreensão e encorajamento e em especial a meus pais, que modificaram suas rotinas diárias para embarcarem juntos nesta proposta.

AGRADECIMENTOS

À Noeli Weschenfelder, minha Orientadora, pela coragem de acolher. Pela sensibilidade nos momentos difíceis e pela paciência que o ato de orientar lhe instigou.

À professora Cláudia Caimi, minha professora “gestante” não de bebê, mas de primeiras idéias...

Às crianças, professoras e colaboradores das instituições de ensino em que atuei que me ajudaram a “olhar” a educação de forma especial, ajudaram na tessitura desta Marina.

A todos meus queridos professores...

Aos meus pais, Antônio e Maria, que me ensinaram a perseguir com determinação meus objetivos.

RESUMO

A dissertação intitulada “O jogo dramático e a educação: Construindo argumentos”, aborda a questão do jogo dramático como presença do lúdico e do imaginário na escola. A pesquisa procura construir argumentos sobre o jogo dramático como possibilidade de experiência da infância como outro. Neste sentido, a dissertação propõe a infância como uma construção social e histórica, constituída em muitos espaços e tempos. Pensar na infância como outro é acolher as múltiplas faces que este outro pode apresentar, desmistificando a infância única, generalizada, controlada. Ao dissertar, foi possível perceber a infância como outro que nos escapa, nos surpreende, um outro protagonista do seu tempo. Desse modo, a infância como outro é acolhida pela possibilidade da experiência na qual os sujeitos se tornam sujeitos da experiência, capazes de envolverem-se no que lhes acontece, lhes passa, e assim, lhes forma e transforma. O trabalho dissertativo procura articular estas concepções sobre a infância como outro e sobre a educação como experiência, para que a partir de tais concepções o jogo dramático apresente-se como uma possibilidade de viver a experiência da infância como outro. O jogo dramático, nesta perspectiva, compreende a experiência do brincar como construção, reconstrução, compreensão e interação de mundo, capaz de acolher a diversidade do outro e de suas culturas. Tais argumentos foram sendo construídos a partir da dialogia entre as escolhas teóricas e as cenas do cotidiano desta pesquisadora como professora do 2º ano do Ensino Fundamental. Deste modo, as cenas foram transcritas e interpretadas na interlocução com estudiosos que se tem dedicado ao estudo sobre o jogo dramático, a infância e a educação, tais como: Leenhardt, Courtney, Slade, Brougère, Huizinga, Kohan, Sarmento, Larossa, Morin e Silva. Através do entrelaçamento de argumentações teóricas e vivências profissionais, constatou-se que o jogo dramático apresenta-se como uma possibilidade dos sujeitos interagirem e produzirem cultura, sua estrutura lúdica e imaginária proporciona às crianças participarem dos acontecimentos sem sofrer as conseqüências reais, tornando-se um espaço imprevisto de criações, recriações, exploração e compreensão do mundo. E é nesse espaço flexível, frívolo e, ao mesmo tempo sério, que é possível compreender o jogo dramático como experiência da infância como outro.

Palavras-chave: infância, experiência, jogo dramático, imaginário.

ABSTRACT

The monograph whose title is “Dramatic game and education: constructing arguments”, talks about the issue of dramatic game as presence of ludic and of imaginary at school. The research tries to construct arguments about the dramatic game as possibility of experience in infancy as other. This way, the essay suggests infancy as a historic and social construction, constituted in many spaces and times. To think about infancy as other is to receive multiple faces that this other can show, demystifying the unique, generalized and controlled infancy. While writing, it was possible to realize that infancy as other that escapes from us, surprises us, another protagonist on his/her life. This way, infancy as other is received by the possibility of experience in which the subjects become subjects of experience, capable to involve in what happens to them, what forms them and what transforms them. The essay tries to organize these conceptions on infancy and about education as experience, in order to, from such conceptions, the dramatic game shows itself as a possibility of living an infancy experience as other. The dramatic game on this perspective includes the experience of playing as construction, reconstruction, comprehension and world interaction, capable to receive the other’s diversity and their cultures. Such arguments were created from the dialog between the theoretical choices and the everyday scenes of this researcher as a 2nd year teacher of Elementary School. So, the scenes were copied out and interpreted in the dialog with experts in the area, who have dedicated to the study on the dramatic game, infancy and education, such as: Leenhardt, Courtney, Slade, Brougère, Huizinga, Kohan, Sarmiento, Larossa, Morin and Silva. Through the link of the theoretical arguments and professional experiences, it is possible to verify that dramatic game has a possibility that the subjects interact and product culture, their ludic and imaginary structure provides the children to participate of happenings without suffering real consequences, becoming an unpredictable space of creations, recreations, exploration and world comprehension. And it is on this flexible space, frivolous and at the same time serious, that it is possible to understand the dramatic game as an experience of infancy as other.

Key words: infancy, experience, dramatic game, imaginary.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 1. A PROCURA DAS GAIOLAS ABERTAS, VAZIAS... .. | 23 |
| 1.1 O poder das gaiolas..... | 24 |
| 1.2 Eu troco uma gaiola aberta vazia por um currículo como fetiche..... | 30 |
| 2. INFÂNCIA, ESCOLA E JOGO | 35 |
| 2.1 Tecendo a infância | 35 |
| 2.2 (Re) Significando a infância na escola | 46 |
| 2.3 Associações e dissociações sobre o jogo na escola | 60 |
| 3. SIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO E A EXPERIÊNCIA | 68 |
| 3.1 Com vistas a experiência | 73 |
| 3.2 Manduca manda...Parar de rir. | 82 |
| 4.COM OLHOS VOLTADOS ÀS EXPERIÊNCIAS... DA JANELA EU VI..... | 87 |
| 4.1 Reconhecendo o cenário..... | 88 |
| 4.2 O que pode um jogo..... | 91 |
| 4.3 Jogo Dramático / Jogo Teatral | 105 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 115 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 122 |

INTRODUÇÃO

Para quem gosta de ouvir histórias I - Reflexões de uma professora

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente a autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta. (LARROSA, 2004b, p.41).

Era uma vez uma menina que morava em uma casa com um pátio cheio de flores, cuidadas com todo apreço por sua mãe e também cheio de árvores frutíferas. Essa menina tinha três vizinhas que viviam uma na casa das outras, brincando do que elas mais gostavam, a brincadeira do faz-de-conta. Brincavam de boneca, de comidinha, de mamãe e de filhinha, de escolinha, de médica e de costureira, o mundo da imaginação pulava para suas casas, tanto nos dias de sol, embaixo da parreira, mexendo com comidinha de barro, quanto nos dias de chuva, riscando atrás de um sofá de couro da mamãe, ensinando para as bonecas o singular e o plural. No verão tudo era uma gostosura, ficavam jogando bola na rua até escurecer.

A menina foi crescendo, e na escola onde ela freqüentava as brincadeiras de faz-de-conta não eram as que a professora mais gostava, estas brincadeiras quase nunca apareciam. A professora de 1ª série dizia que a menina já havia saído da pré-escola, e agora tudo seria mais sério. De tão sério que as coisas se tornaram, a menina constantemente chorava e isso irritava ainda mais a professora. Depois disso, muitos professores ainda passaram pela menina, e a cada ano as coisas ficavam mais sérias. As brincadeiras foram sendo esquecidas, ou guardadas no baú dos gostinhos da infância.

Ao crescer um pouco mais a menina começou a estudar para ensinar outras meninas e meninos, e conheceu uma professora que também gostava daquelas brincadeiras guardadas no tal baú. Com esta professora a menina começou a brincar de fazer teatro. Tais brincadeiras fizeram tão bem à menina que ela resolveu ensinar a outras meninas estas brincadeiras, e foi aí que se fez professora, professora de faz-de-conta.

Mas algumas dúvidas ainda estavam na cabeça da menina. Por que na escola as professoras não gostavam dessas brincadeiras tão divertidas de usar a imaginação e a criatividade? E como fazer com que suas colegas professoras e coordenadoras lembrassem das suas menininhas? Ou será que elas não brincavam do mesmo que a menininha brincava? Talvez em outros tempos as brincadeiras eram outras, bem mais divertidas....Talvez os pais destas menininhas não deixassem elas brincar de comidinha debaixo da parreira, ou escrever de giz atrás do sofá de couro? Por isso, em suas memórias não estão gravadas estas lembranças. Por que é tão difícil os adultos entenderem o quanto é gostoso brincar com a imaginação? O quanto é gostoso o tempo em que as coisas não precisavam ser tão sérias? Ou melhor, o gostoso também pode ser sério.

Durante o tempo em que a menina se tornou professora, não conseguia entender a constante busca por parte das escolas, dos pais e colegas professores por um ensino alicerçado em muitos conteúdos e poucas vivências. A melhor professora da sua escola era a que conseguia manter os alunos sob seu “domínio”, em suas aulas os alunos não conversavam, e nem levantavam da cadeira, ela conseguia “passar” tudo o que o programa curricular exigia.

Certa vez, a menina professora sentiu que um dos seus alunos estava bem cansado, e propôs uma brincadeira de faz de conta. Todos subiram numa árvore muito alta e encontraram vários ovos em um ninho (tudo usando a imaginação). No outro dia, a menina professora ficou surpresa ao saber que esta atividade havia gerado conflito com uma mãe que acreditava ser melhor a professora pedir para as crianças lavarem o rosto e não brincarem no meio de uma aula de reforço. Para a mãe, o reforço era dos conteúdos. Cada vez a menina entrava mais em conflito, como compreender a educação? A infância? Como desmistificar o jogo?

Muitas respostas a menina não sabe, mas quer colaborar para que muitas outras meninas e meninos lembrem com carinho dos gostos de sua infância, quer reorganizar novos olhares sobre o faz-de-conta, uma possibilidade de expressão e constituição das crianças como sujeitos dos espaços e tempos da infância, da escola, da vida.

Compreendendo o processo - Procurando gaiolas abertas, vazias...¹

1 Troco um passarinho na gaiola
por um gavião em pleno ar.
Troco um passarinho na gaiola
Por uma gaiola sobre o mar.
Troco um passarinho na gaiola
Por uma andorinha em pleno vôo.

Nossa! Como as crianças gostam de brincar com este tipo de teatro! Por que ao brincar com o jogo dramático elas se expressam com mais alegria e espontaneidade? Por que ao receber as folhas do teatro, com os personagens definidos, elas não expressam-se com a naturalidade que lhes é própria? Estas questões foram as primeiras dúvidas da menina-professora de nossa história. Afinal ela tinha 19 anos, e recebera uma grande incumbência, trabalhar em uma escola particular da cidadezinha onde nascera. Além da turma do teatro, trabalharia com uma turma de 1ª série.

Após muitas dores de barriga, muitas corridas até a sua antiga professora de teatro, a menina professora aceita o desafio. Seria professora de teatro e professora de 1ª série. Contudo, possuía muitas dúvidas sobre a metodologia do trabalho com teatro, afinal, havia feito magistério que a preparou para o trabalho com a 1ª série, mas e o teatro? Onde encontrar formação? A menina- professora escolheu o curso de Pedagogia, talvez nele encontrasse algumas respostas, possibilidades para a evidência do teatro. Porém, na grade curricular do seu curso de formação havia grandes lacunas, nenhuma disciplina contemplava a arte² em todas as suas formas de expressão.

Como a menina-professora poderia compreender as diversas formas estéticas, as inúmeras formas de expressão de seus alunos se em seu curso de formação estes aspectos não eram considerados? Qual o perfil das professoras sugerido por este currículo? Que seres humanos serão constituídos com este currículo que é representação³ de um discurso?

Troco uma gaiola aberta, vazia...” (MURRAY, 1988, pg.31)

² Segundo a nova LDB em seu parágrafo 26, faz referência ao ensino de “arte” sem o “s”, contudo acredito ser pertinente a preocupação de Barbosa, que apresenta o risco de uma compreensão de arte significando artes plásticas e artes quando inclui as outras artes como a música, dança, teatro...

³ Segundo Silva (2001, p. 67) A representação é sempre uma representação autorizada: sua força e sentido dependem também dessa autoridade que está necessariamente ligada ao poder. O processo de significação é também um jogo de imposição de significados, um jogo de poder.

Na tentativa de encontrar algumas respostas que explicassem alguns indicativos suscitados nas aulas de teatro com os alunos, a menina-professora buscou compreender primeiro o que era trabalhar com teatro. Seria apenas entregar as folhas xerocadas e fazer com que as crianças decorassem falas? Afinal de contas, precisava agir rápido, a apresentação do dia das mães estava chegando. Isso lhe parecia tão mecânico, as crianças apresentavam falas tão automáticas. Haveria outra possibilidade?

Sim, haveria, e essa outra possibilidade foi se apresentando durante algumas oficinas que a menina-professora começou a participar. Oficinas de jogo dramático!!!! Seria essa a forma de ver o teatro como expressão das crianças, na qual não se fixariam em papéis e falas estanques, prontas, mas poderiam criar, viver situações que lhes promovessem espaços de experiências com o corpo, as sensações, as emoções. Será que poderia trabalhar dessa forma com as crianças? Talvez se experimentasse????

Após muitas oficinas, a menina-professora já estava convencida de que esta proposta traria a alegria que estava faltando para suas aulas de teatro. E qual foi o resultado? Não sei, quem poderá saber? Quem poderá prever o vôo de um pássaro ao sair de uma gaiola? Contudo, a menina professora percebeu que as crianças estavam vivendo o teatro de forma diferente. Ou melhor, estavam mais felizes, pois podiam brincar de fazer teatro. Mas, a realidade batia na porta, o dia das mães estava se aproximando, e a turma precisava voltar para o texto, o tempo era curto, a comunidade escolar esperava o espetáculo.

Como seria então evidenciar essa possibilidade do jogo dramático com os alunos da 1ª série? Por que não provocar tais atividades que na Educação Infantil era tão natural, ou ainda, “era permitido” e nos anos iniciais se tornava supérfluo? Então a menina-professora

resolveu curtir essa brincadeira também com o Ensino Fundamental. Neste ano o espaço era privilegiado, a sala de aula estava organizada juntamente com o espaço da Educação Infantil em frente a uma área coberta, e no turno inverso da Educação Infantil. “Estavam por conta”⁴, as crianças criavam histórias, se transformavam em bichos, em pessoas e em objetos inanimados como num passe de mágica.

Todos sabem que as crianças brincam de tudo isso, não é nenhuma novidade. Mas o que a menina-professora não entendia é por que os cursos de formação em que constituiu a suas reflexões pedagógicas nunca pontuaram sobre as diversas possibilidades estéticas no Ensino Fundamental. Sobre as possibilidades da infância experienciar o jogo dramático na escola. Seria isso possível? Aceitável? Teria sustentação teórica?

Estas dúvidas deram início à busca da menina professora, a busca por teóricos que sustentassem esses indicativos suscitados pelas crianças. Inicia sua pesquisa no 1º semestre de 2004, fez a opção do seu trabalho de conclusão de curso, o T.C.C., não teve dúvidas, iria pesquisar sobre o jogo dramático. Sua questão inicial era investigar a concepção que os professores alfabetizadores tinham do jogo dramático como componente facilitador do processo de alfabetização.

A pesquisa foi realizada em 50% das escolas públicas do município de Três de Maio, com as professoras alfabetizadoras. O resultado apresentou congruência com o que afirma a professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, doutora em educação, componente do grupo de estudos em educação e arte-GEARTE/UFRGS:

As professoras desconhecem pressupostos básicos sobre a evolução da atividade lúdica de caráter dramático na infância. Essa falta de domínio de conhecimento

⁴ Fala da coordenação pedagógica.

fundamentais acerca do desenvolvimento da capacidade expressiva da criança denuncia uma lacuna na formação dos profissionais que atuam na educação infantil, que ocasiona outros problemas, no sentido de não haver espaço para a interação das crianças com a criação teatral. (SANTOS, 2002, p.27)

As professoras entrevistadas revelaram não terem entendimento sobre o jogo dramático, mas sabiam que estava relacionado ao drama, ao teatro, como decorar falas prontas e apresentar em momentos de socialização na escola. Ao perceber este cenário, a menina-professora inquietou-se mais ainda. Se os professores não dominam conhecimentos relativos ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças, algo está faltando em seus processos de formação (ela própria era reflexo disso).

Na pós-graduação, ano 2006, a menina-professora, foi examinar os projetos pedagógicos de dois cursos de formação de professores Nível médio, os quais abrangem como público alvo, os municípios de Boa Vista do Buricá, Alegria, Independência, Doutor Maurício Cardoso, São Martinho, São José do Inhacorá e Três de Maio. Através da análise destes, pode-se perceber que no componente de arte, a predominância dos conteúdos se estabelece nas artes plásticas, até por que nesta região há apenas esta formação na área de artes, no Ensino Superior, ocasionando a falta das demais linguagens artísticas nos cursos de formação. Desta forma, por haver falta de profissionais formados na área de artes cênicas, as escolas acabam adaptando seu quadro de professores aos que apresentam mais afinidade e disposição para acolher esta proposta.

Embora a legislação tenha mudado e as formações de professores das diferentes linguagens, também, ainda hoje, o ensino de arte é trabalhado de forma a abolir as particularidades das linguagens artísticas e generalizar excessivamente os conceitos, como se todas as artes fossem mais ou menos a mesma coisa, ou pior, como se as práticas artísticas fossem uma só. (VIANNA, STRAZZACAPPA, APUD. FERREIRA, 2001, p. 118)

Assim, a menina-professora se defronta com uma realidade, o jogo dramático como forma de vivência desta infância, não é considerado, não é nem conhecido, muito menos refletido. Muitas dúvidas novamente a inquietam: Como a escola poderia evidenciar o jogo dramático em seus espaços e tempos se ele nem mesmo é conhecido? Como os professores irão conhecer se não há cursos de formação que evidenciam esta possibilidade? Ou ainda, como podemos compreender a infância com o jogo dramático na escola? A menina- professora nos convida a construir argumentos: Será o jogo dramático possível na instituição escolar? Será muito difícil trocar as gaiolas, por espaços onde as crianças experienciem as diversas possibilidades de suas infâncias?

A procura destas gaiolas abertas, vazias...

Caminhos possíveis...

O que mais ameaça a leitura: a realidade do leitor, sua personalidade, sua imodéstia, sua maneira encarniçada de querer seguir sendo ele mesmo frente ao que lê, de querer ser um homem que sabe ler em geral. (BLANCHOT, apud. LARROSA, 2004a, p. 19)

Foram os questionamentos que vinham fazendo parte da minha vida como acadêmica e como professora frente as criações das crianças nas aulas de teatro, e o distanciamento de reflexões teóricas e práticas sobre este tema nos currículos dos cursos de formação, que instigaram minhas inquietações sobre o entendimento do jogo dramático. Sabe-se que a brincadeira do faz-de-conta está presente nas brincadeiras das crianças de Educação infantil, e isto é evidenciado e valorizado nas práticas pedagógicas e nos planejamentos escolares. Contudo, ao adentrar o Ensino Fundamental, o jogo dramático pode ter espaço nas salas de aula dos anos iniciais?

Foi seguindo questões como estas que o texto foi sendo produzido, lapidado, transformado, mas acima de tudo foi transformando minha forma de pensar a infância, a escola e o jogo dramático. Neste sentido, a questão central que norteia esta dissertação é compreender o jogo dramático como uma das possibilidades de experiência da infância como outro, envolvendo nesta reflexão o espaço escolar e as crianças dos Anos Iniciais, especificamente alunos em processo de alfabetização, 2º ano.

Este texto não se propõe estigmatizar uma verdade, nem quer se apresentar como detentor de verdades, tampouco quer prever um novo método. Ele segue constantes questionamentos, que conduzem esta pesquisadora a um infindável processo reflexivo, que está subjetivamente interligado com minha prática como professora.

A dissertação foi sendo tecida através da dialogia entre os embasamentos teóricos e as cenas do cotidiano desta pesquisadora, professora alfabetizadora há 9 anos. As reflexões teóricas foram suscitando cenas, experiências e marcas produzidas na minha docência que não pude deixar de transparecer nesta produção, pois acredito que o conhecimento acadêmico, ou ainda, a produção do conhecimento, não se dá de forma inerte, muda, ou abstrata, muito menos se determina como um dogma fechado, acabado, mas sim, como possibilidade de buscar outros sentidos, para exercitar o pensamento a partir de experiências vivenciadas, ressignificando-as no presente.

Nessa perspectiva, proponho uma reflexão do jogo dramático como uma experiência na qual os sujeitos infantis se colocam e se envolvem no mistério proposto pelo lúdico, pelo jogo, pelos acontecimentos. A proposição do jogo aparece como a possibilidade de evidenciar o imprevisto, o impossível, o não calculável. Como referência teórica,

fundamento este trabalho nas reflexões produzidas por Jorge Larrosa (2004), Peter Slade (1978), Pierre Leenhardt (1973), Johan Huizinga (1980), Richard Courtney (1974), Gilles Brougère (1998), Manuel Sarmiento (2003), Walter Kohan (2007) e Edgar Morin (2003), entre outros, que ajudam a interligar as questões humanas propostas pela experiência, com a educação e o jogo dramático. A recorrência entre estes três eixos apresenta novas compreensões sobre as ações teatrais permite repensar os espaços escolares como oportunidade dos sujeitos dizerem e se dizerem, constituírem suas interlocuções com o mundo através da criação/recriação.

Neste sentido, Huizinga apresenta o jogo segundo a compreensão da maioria das línguas européias como :

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (1980, p.34)

Seguindo este pressuposto, aponto nesta dissertação o jogo em uma perspectiva que acolhe a experiência, possibilidade de reviver e reescrever as situações cotidianas e as formas que a vida se apresenta. Por outro lado, ao experienciar o jogo, o sujeito é interpelado pelos acontecimentos sem sofrer as conseqüências dos mesmos, as crianças podem brincar em diversos cenários imaginários, sem arcar com os resultados reais de suas ações. Nesta ótica, passar pela experiência no jogo dramático, possibilita uma reelaboração dessas práticas pelos sujeitos. Tais “passagens” geram efeitos, que fazem com que os sujeitos sejam transformados, nada é como sempre, pois as inscrições produzidas são reflexos das marcas que conseguiram atravessar tais territórios.

Ao discorrer sobre experiência, Larrosa (2004a) com base em Benjamin, contrapõe o sujeito da experiência com o sujeito da informação. Apresenta o sujeito da informação preocupado em saber muitas coisas, no entanto, o que consegue é que nada lhe aconteça, nada lhe passa, ou toca, ou sucede. A este sujeito não interessa o silêncio, a parada, a memória. Segundo Larrosa (2004a, p.157) “O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura [...] A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade [...] impede sua conexão significativa. Impede também a memória, já que o acontecimento é imediatamente substituído por outro” Desta forma, ao propor o jogo como experiência, é provocado também o sujeito da experiência, este apresenta-se capaz de promover e acolher o outro, os encontros, os olhares, os sentidos, os tempos e espaços.

Larrosa (2004a, p. 35) afirma que “Escrever é impor silêncio”, e é assim que esta pesquisa inicia, propondo silêncios. Através de uma linguagem aberta e metafórica, propõe ao leitor uma constante retomada de questões subjetivas. Proponho-me refletir sobre algumas verdades e seu poder, instituídos na escola e solidificados nas práticas pedagógicas. Refletindo a esse respeito, sou instigada pela possibilidade do “talvez” repensar um currículo fetichizado, que não se apresenta como uma prescrição, mas como uma possibilidade de acolher o conhecimento e o desejo, as multiplicidades e a imprevisibilidade, “talvez” o jogo dramático.

No segundo capítulo apresento uma retomada histórica das questões da infância e sua evidência na modernidade, bem como a compreensão das múltiplas infâncias da sociedade contemporânea. Após esta contextualização histórica da infância, encaminho meus questionamentos a esta infância no espaço institucional da escola, assim como a relação desta

instituição com as formas de expressão da criança, em especial o jogo. Para tal, compartilho nessa escrita com as idéias de Philippe Ariés (1981), Regina Zilberman (1982), M. Esperanza Figa (1998), Narodowski (1998), Jorge Larossa (2004), Walter O. Kohan (2007), Gilles Brougère (1998) e Hans-Georg.Gadamer (1998).

Neste capítulo fui instigada a rever muitas representações que vinham fazendo parte da minha compreensão de infância. Ariés (1981) apresenta esta infância como construção histórica, social e cultural, e é a partir da retomada histórica que realiza, que esta dissertação estabelece também uma compreensão das tramas que solidificaram a infância escolarizada. Uma das questões fundamentais que conduziram a reflexão deste capítulo se estabeleceu na desconstrução da idéia de “infância” como única. Segundo Narodowski (1998) não podemos mais falar em uma única infância, mas sim, em “infâncias” reflexo de seu tempo.

Seguindo este pressuposto, Kohan (2007) e Larossa (2004a) apresentam a infância como outro. O outro que traz consigo a diversidade, acolhe as múltiplas infâncias. Sobre este capítulo, muitas transformações... Realmente compreender este outro é soltar as amarras sólidas da estabilidade conceitual. É liberar nossos pensamentos a novas buscas e novos olhares. É este capítulo que faz com que as certezas, que insistiam em perdurar em minhas reflexões, retornassem sob outro viés, o do acolhimento ao outro como outro, não a partir de minhas pré-definições.

Diante destas observações, reafirmo a idéia de Kohan (2007, p. 88) que diz: “ É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não-pensado.” Pensar esta infância como outro é ao mesmo

tempo compreendê-la diversa e desnaturalizada, desmistificando muitas amarras que sustentavam a visão moderna de infância e que conseqüentemente acabou influenciando a educação desta infância, confundindo-se alguns preceitos de respeito à individualidade e aos processos da criança com abandono da autoridade.

No terceiro capítulo trago para reflexão o entrelaçamento de dois horizontes. Ao discorrer sobre Educação e Experiência me proponho inicialmente retomar algumas compreensões que costumam limitar a possibilidade da escola acolher a experiência. Nesta perspectiva retomo a questão da racionalidade impositiva, a exigência da racionalização do mundo e do ser humano contemporâneo, um ser que busca estar atualizado na sociedade da informação, mas acaba se distanciando das complexidades que envolvem a vida. O capítulo estabelece um diálogo entre as idéias de Edgar Morin e Jorge Larossa, no que diz respeito às redes recorrentes ligadas à vida, às multiplicidades, sem que se fixem na supremacia de determinadas verdades estabelecidas na segurança de métodos lineares. Através da constante dinamicidade dos acontecimentos da vida é que o homem apresentado por Morin como *Sapiens-demens*, sugere uma nova possibilidade de abertura de mundo, não mais definido somente na racionalidade do *sapiens*, mas disposto ao imprevisto do *demens*.

É no quarto capítulo que darei ênfase ao jogo dramático como possibilidade de experiência. No qual as crianças podem se expressar através da experimentação das situações, afastando-se do naturalismo automático, mas colocando-se no mundo e interagindo com o mesmo. É nesta interação com situações que envolvem o corpo, a voz, as sensações, que é capaz de oportunizar momentos nos quais os sujeitos não sejam instigados a seguir ritos, tempos definidos ou ações desejadas. O jogo dramático propõe acontecimentos, imaginação, experiências. Não há um resultado esperado, não há uma seqüência a ser seguida, há

possibilidades de redescobertas. Nesta perspectiva, o jogo dramático é sustentado através das idéias de Pierre Leenhardt (1973), Ryngaert (1981) e Peter Slade (1978).

1. A PROCURA DAS GAIOLAS ABERTAS, VAZIAS...

As reflexões apresentadas nesta pesquisa tensionam a prática que passa e toca esta pesquisadora, com as reflexões teóricas que instigam o vazio⁵ germinativo de toda prática e de toda teoria. A escrita deste texto propõe vazios. Vazios que nos remetem aos diversos fazeres, nos remetem a acontecimentos, às relações. Este texto não pretende estigmatizar um mundo comprovado e transmitido como única verdade, mas tem a intenção que as reflexões suscitadas aqui remexam e vasculhem sentidos. Tais considerações apresentam consonância com a afirmação de Jorge Larossa quando sugere sobre o ensinar e o aprender.

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar. (LAROSSA, 2004, pag. 142)

O fragmento exposto reflete a possibilidade de abertura a que este texto se propõe. Estar a procura de gaiolas abertas vazias traz à tona a imagem da gaiola como força

⁵ Jorge Larossa (2004, pag.92) escreve em seu texto “Três imagens do paraíso- Ou um convite ao Wilhelm Meister habanero ,sobre a imagem de Oppiano Licario e seu livro, afirma que “do mesmo modo que as palavras do mestre só ao se converterem em silêncio deixam um vazio no qual o discípulo possa criar um lugar para si, assim a escrita de Licario, somente ao ficar em branco pode fecundar”.

e poder, um poder que, refere Foucault (1979, p.XIV) “Os poderes funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa [...]” estão presentes em todas as relações, inclusive na escola. No entanto, torna-se importante pautar sobre a forma que este poder adentra esta instituição e solidifica suas verdades como únicas e indiscutíveis. Propor a possibilidade de gaiolas abertas vazias é reconhecer que todas as relações estão impregnadas de relações de poder, as gaiolas estão ali.

1.1 O poder das gaiolas

Ao pensar na gaiola sugerida por Murray, em sua poesia, logo penso na metáfora pássaro, gaiola e poder. O poder das verdades e também a verdade do poder. O poder pode se transformar em uma gaiola? Uma gaiola poderia carregar uma única verdade? Como seriam definidas estas verdades?

De acordo com Foucault (1979)

“por verdade, entende-se um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade”. (p.14)

Seguir as verdades estipuladas pela lei e pelo poder instituído torna-se a sina do pássaro⁶, a verdade é sancionada pelo regime desta sociedade que lhe atribui os regulamentos a serem seguidos. Segundo Foucault (1979, p. 12), “a verdade não existe fora do poder ou sem poder”, assim, o pássaro segue a força do poder, possui vontades próprias, mas que

6 Larossa (2004, p.151) apresenta esta discussão através do texto Agamenom e o porqueiro, “ Mas o porqueiro, que não é ninguém porque não tem força, nem nome, nem porcos, nem sequer a verdade, não se deixa enganar. Ele não se deixa convencer de que a verdade seja a verdade independente de quem a diga, de que a realidade seja a realidade independente de quem a defina, e de que os porcos sejam os porcos independente de quem sejam seus proprietários. Ele sabe que a verdade, como os porcos, nunca será sua, porque ele não é ninguém.

somente podem ser executadas se autorizadas, tanto pela força física quanto pela força simbólica da gaiola e do homem.

Mas o que teria isso tudo a ver com a discussão em educação? Em determinado momento estes pássaros e estas gaiolas e suas relações de poder me conduzem as relações e as verdades ecoadas pela escola. E são as palavras de Stuart Hall (1992, p.293 apud SILVA p. 45) que me orientam nesta reflexão: “ é o poder, mais do que os fatos sobre a realidade que tornam as coisas verdadeiras”.

Valendo-se das palavras de Hall, pondera-se sobre o poder instituído a determinados grupos ou situações. A instituição escolar seria este espaço, um espaço no qual são os discursos e as representações que garantem o domínio, a confirmação, a segurança, a verdade. De acordo com Foucault, (1994 apud SILVA, 2003, p.44) “Os discursos estão focalizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento: o discurso é o conjunto das significações constrangidas e constrangedoras que passam por meio das relações sociais”.

Vale ressaltar os esquemas em que tais significações são produzidas, tendo como pressupostos a evidência dos sentidos e dos significados a que são submetidos. Portanto, as significações são estabelecidas pelas constantes tramas que interligam as produções de sentido geradas nas relações. Pode-se dizer ainda, que neste processo de construção de significações, todos os sentidos captados, os significados percebidos e os aspectos significantes passam por um novo movimento, marcado por vicissitudes, gerando novas significações. Assim, este movimento é contínuo, encontra-se em constante processo de transformação.

É evidente que muitas resistências também são travadas na tentativa de delimitar este movimento, ou ainda de estigmatizar os significados e determinar a significação. Isto transparece nas palavras de Silva (2003 p. 20) quando afirma que “o processo de significação se torna ideológico quando tenta esconder as marcas, as pistas do processo social de sua construção, quando o caráter precário, mundano, profano se transmuta em natureza, em transcendência”.

Dando visibilidade a esta questão, faz-se evidência às formas como são produzidos estes significados e estas significações no meio educacional. As significações instituídas na escolas podem surgir como a promoção de verdades inquestionáveis, alicerçados em currículos que garantam o poder desta palavra, ou seus espaços podem gerar significações sustentadas na dinamicidade das relações e da diversidade. Para Silva (2003, p. 8) “A doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado fecham o campo da significação, restringem as alternativas, apagam a memória, negam o passado, retificam o presente e seqüestram o futuro.”

Nota-se que instituições alicerçadas em projetos conservadores ainda insistem na captura desta significação, no enclausuramento destes significantes, estabelecendo-se sobre o terreno sólido das certezas. Uma das faces desta captura é a forma como as políticas educacionais encaram o currículo. O mesmo pode ser compreendido como a reprodução do conhecimento, ou uma representação como fetiche⁷.

⁷ Segundo Silva (2003, p. 107) Falar do currículo como fetiche pode significar estabelecer um elo entre conhecimento e desejo. A vontade de saber pode estar ligada, como argumenta Foucault, à vontade de poder, mas ela está ligada também, por outro lado, ao desejo e à energia erótica.

Ao justapor o currículo e as suas formas de representação, observa-se quais efeitos de sentido são produzidos através do poder representativo desta política educacional. Compreender o currículo como a reprodução das certezas estabelecidas pelo conhecimento é simplificar todo processo de produção e interação possível. Nesta concepção, o currículo determina de forma consensual as bases seguras que alicerçarão os conhecimentos e informações necessárias para contemplar as exigências sociais. Contudo, tais compreensões delineiam de forma estática a cultura e o conhecimento, compreendendo estes como reflexos passivos deste social. Segundo Silva (2003, p. 16) “em uma abordagem realista do conhecimento, o currículo é simplesmente o reflexo, a reprodução, em escala menor, reduzida e condensada, do conhecimento existente, o qual, por sua vez, como vimos, é um reflexo da “realidade”.

Contrapondo esta ótica realista, Silva discute sobre uma visão pós-estruturalista, a qual deslocaria a discussão de cultura para uma vertente das interações sociais e estabeleceria uma maior flexibilidade para o processo curricular. O conhecimento a ser transmitido daria lugar às multipliscidades indefinidas, incalculáveis e imprevistas. A foto realista da cultura estática, possibilitaria uma nova intervenção, a possibilidade do desenho, no qual a constante ação e modificação tornam-se significantes.

Neste sentido, considerando as relações de poder como centrais para pensar currículo e cultura, Silva sublinha que:

“As concepções estáticas e essencialistas de cultura e as concepções realistas do conhecimento que compõem o entendimento mais difundido sobre o currículo estão estreitamente vinculadas à sua desconsideração das relações de poder. Elas deixam de considerar que a cultura e o conhecimento são produzidos como relações sociais, que são, na verdade, relações sociais. Mais: essas relações sociais são hierárquicas, assimétricas, são relações de poder. O currículo – tal como conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder. (2003, p. 16)

Nesta perspectiva, o currículo, tal como a cultura, não se apresenta mais como um produto, mas como uma prática produtiva, na qual estabelecem constantes interações com as diversidades das relações sociais, constituem-se como uma prática de significação. Visto sobre este prisma, a concepção de currículo associado a uma noção dinâmica de cultura, adentra uma outra perspectiva, apresenta o mundo das diferenças, das heterogeneidades e das infinitas tramas capazes de construir o processo de significação.

A priori, cultura e currículo não são constituídos nos mesmos moldes de compreensão, apresentam especificidades próprias, porém, compartilham algumas características nas suas estruturas. Tanto o currículo quanto a cultura são constitutivos das relações sociais, são essas relações que demarcam as tramas de atuação. Estes estão constantemente produzindo e sendo produzidos em meio a fundamentações discursivas. Estão imbuídos de constantes produções de sentidos, significações e relações.

Nota-se que estas relações são produzidas por muitas vezes que ajudam a construir o aparato curricular das instituições escolares, relações essas que são permeadas por práticas discursivas e relações de poder. Neste currículo, portanto, são apresentados saberes, poderes, e identidades, articuladas de acordo com a compreensão de quem detêm a palavra e a possibilidade de articulação das políticas educacionais.

Esta questão é observada por Silva (2003, p.11) quando afirma:

As políticas curriculares são, entretanto, também mais do que um signo, embora isso não seja pouco. As políticas curriculares têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico

próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas pela moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente.

Muitas são as discussões que abordam o processo pedagógico para a formação da sociedade e do cidadão. Uma das grandes preocupações destas reflexões teóricas desenvolvidas pelos professores são as formas que os currículos se apresentam para esta formação. O currículo surge como a representação de todo discurso, o qual solidifica ainda mais as verdades pedagógicas. Pode-se dizer que o currículo assume o peso da comprovação, sustenta o agir e o pensar sobre a escola, seus espaços e seus sujeitos. Ele pode existir apenas com uma visão unilateral, como se ao currículo se destinasse apenas a função de transmitir conhecimentos e informações ou possibilitar uma amplitude maior, articulando também as questões de significação e identidade social.

Ao discorrer sobre o currículo, não se pode esquecer que ele também é poder. É ele que reforça ideologias e sustenta significações convenientes para alguns interesses. É ele que serve como condutor de práticas para estigmatizar identidades hegemônicas ou identidades passíveis de sentidos, de trocas e discussões. Portanto, compreender o currículo é muito mais que definir verdades para serem seguidas. É compreender que tais verdades conduzirão formas de pensar, e produzirão a sociedade e o homem nela inserido, num processo de relações sociais. Isso é trazido por Silva (2003, p. 27) quando afirma que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

Contudo, a partir desta reflexão sobre “a verdade” instituída na e pela escola, pondera-se a retomada da afirmação de Larrosa (2004, p. 163) “para combater a verdade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da verdade”. Neste sentido, vale repensar os

currículos não como a apresentação de verdades únicas, mas como a oportunidade “das verdades” serem discutidas , refletidas e produzidas nas relações suscitadas dentro e fora da escola. Pois como afirma Foucault (1979) nem o poder é total, nem o saber é universal: onde há poder e saber há resistência”.

1.2 Eu troco uma gaiola aberta vazia por um currículo como fetiche...

Proponho neste subcapítulo, pensar o currículo como fetiche, uma possibilidade de acolher seu caráter ambíguo, híbrido, limítrofe e fronteiro (Silva, 2003, p. 71) pela escola. Trata-se, pois, de refletir sobre os aspectos que tais características produzem nos sujeitos e nas instituições escolares. Como afirma Silva (2003, p. 72) “Por sua própria índole-escorregadia, manhosa, arteira, lúdica – o fetiche, como a crítica cultural, navega contra a corrente, contra o estabelecido e contra a ortodoxia”.

Para compreender o currículo como fetiche, torna-se imprescindível definir suas premissas históricas, estas iniciam com o medievo português, sobre a compreensão de “feitiço” ou ainda, “feitiçaria” . Com a conquista colonial, teve referência como *fetisso*, para logo após ser afrancesado para “fetiche” (SILVA, 2003, pg. 78). Nota-se que estas compreensões que permeavam a idéia de fetiche foram sendo constituídas pelas culturas que lhe deram origem. Estabelecendo desta forma as visões depreciativas ou impositivas trazidas por este conceito.

Foi com as conquistas da costa africana pelos portugueses, no século XV, que se iniciou a utilização do termo “fetiche” . Na época, notou-se a utilização de métodos mágicos, supersticiosos com cunho “espiritual” pelos nativos do lugar. Esta forma de

interagir com os objetos e com as situações, foram modificando a existência e as relações entre as culturas portuguesas e africanas, pois estas heterogeneidades dos nativos acabariam interferindo não apenas nas relações espirituais estabelecidas, mas também nos tratados mercantis do comércio colonial (SILVA, 2003, pg.74)

Para as sociedades européias, os povos nativos eram caracterizados por seus atos “fetichistas” e irracionais. Segundo relatos da época, trazidos por Silva (2003, pg. 76) “é o fetichismo que aparece, em oposição à lei e ao contrato das sociedades européias, como o princípio organizador das sociedades africanas, um princípio que explicaria, assim, a desordem, a arbitrariedade, a irracionalidade, daquelas sociedades.”

Foi neste espaço que se estigmatizou a compreensão de fetiche, de um lado uma cultura irracional, sustentada na causalidade, na superstição, na adivinhação e na ignorância da sociedade nativa africana e, de outro lado, a sociedade européia, uma sociedade fortalecida pela ciência e regida por leis, sustentada na racionalidade iluminista do século XVIII (SILVA, 2003, pg.76).

É com a economia capitalista, na crítica de Marx, que se retoma a metáfora do “fetiche” para situar a mercadoria e a produção de significados. Segundo Silva (2003, p.81) “A mercadoria passa, na crítica de Marx, de “outro” do fetiche a fetiche ela mesma.” Dessa forma, as significações atribuídas aos objetos modificam-se com as culturas. Para os portugueses os objetos que os nativos determinavam como detentores de poderes extraordinários, não possuíam nenhum valor comercial. Pode-se entender que o fetiche original estaria aliado às “coisas” aos objetos produzidos, o que poderia ser tocado fisicamente. O fetiche apresentado por Marx estabelece à mercadoria uma

transcendentaridade, uma abstração. Assim, o fetiche como centro da produção capitalista continua com os enlaces negativos, faz com que os sujeitos esqueçam que as mercadorias são resultados das produções do homem.

O desejo do feticista está dirigido aqui para signos que a publicidade cola às mercadorias: não o cigarro em si, mas a “liberdade”, a “esportividade” que o cigarro dá; não o carro em si, mas o status e o poder que estão associados; não ao refrigerante em si, mas a “juventude” que vem junto com ele; não a calça Jens, mas a “sensualidade” e o “erotismo” que são adquiridos pelos que vestem. Aqui, como nos outros fetichismos, o feticista aparentemente retira sua satisfação diretamente da coisa, mas o que, na verdade, arrasta, seduz, arrebatava o feticista é aquilo que, no fetiche adquire um poder quase sensual: ao objeto do desejo é atribuída uma presença que, no entanto, lhe escapa. (SILVA, 2003, p.85)

Além do fetichismo da mercadoria apresentado por Marx, outro fetiche apresenta-se através das vertentes de Freud. Para Silva (2003, p. 86) “ o fetichismo é considerado, no edifício teórico freudiano, como uma perversão e um desvio, relativamente inconseqüentes, em contraste com as neuroses e com outras perturbações psíquicas ligadas à repressão.” Novamente o fetiche é visto com uma conotação depreciativa, como desejos ocultos, desvios da normalidade.

É com a arte contemporânea, com o surrealismo, que o fetiche começa ser compreendido como a possibilidade de jogar com as múltiplas significação. São suas fronteiras cambiantes que permitem com que sejam colocadas no caminho infinitas possibilidades, sem que estas estejam fixadas em pré-conceitos ou determinações. Esta concepção difere-se da visão estabelecida pelos europeus sob os africanos, na qual os significados estariam alicerçados em verdades legítimas e únicas.

Ser regido pelo fetiche causa medo e imprevisibilidades, é preciso oscilar entre os espaços e as fronteiras autênticas e inautênticas, legítimas e ilegítimas afinal, fetiche

também é ser humano em todas as suas facetas racionais e irracionais. Para a crítica social e cultural estabelecida por Marx e Freud, é muito mais seguro e coerente seguir dentro de delimitações conhecidas e ordenadas. A autenticação de ações, espaços e conhecimento se daria com maior sustentabilidade e consciência.

No que tange a essa compreensão, estar com efeitos fetichistas é como estar inconsciente, desprovido de esclarecimento e conhecimento, e para tal, é preciso uma desfetichização⁸. A qual permitiria ao sujeito um domínio maior de sua consciência e autonomia, portanto muito mais racionais e coerentes, reflexos das exigências sociais.

Nota-se que ao procurar estas certezas, o homem exige a separação do mundo das coisas e das pessoas, ou ainda das coisas feitas. Seria preciso delimitar todas as possibilidades, conhecer e calcular todos resultados e previsões. Nesta concepção a surpresa e o mistério não são admitidos, pois a sustentabilidade da palavra contemporânea precisa se dar na comprovação racional de todos os dados.

Pensar o currículo como fetiche é evidenciar os aspectos positivos desse, não em suas bases depreciativas, mas como possibilidade de prazer, de desejos e de curiosidade. Nessa perspectiva, em vez de tentar eliminar o fetiche, a proposta seria inversa, com a implantação de fetiches. Aulas fetichizadas, currículos fetichizados...

⁸ Para Silva (2003, p.100) “Desfetichizar é restabelecer a ordem, delimitar fronteiras, separar o legítimo do ilegítimo, é distribuir certificados de autenticidade e de identidade, é fazer retornar a lucidez e a razão a um mundo enlouquecido por uma convivência espúria e promíscua entre seres de natureza diferente. Ainda segundo Silva (2003, p. 96) “A tarefa da análise social ou cultural consiste em fazer com que o fetichista, por uma reconstrução inversa ao processo, volte a reconhecer o fetiche como criação sua: o fetiche fica, assim, desfetichizado, desmontado, denunciado.

Neste sentido, a previsão torna-se fugaz, o sujeito seria conduzido pela vontade de seus fetiches. Um fetiche que não possui única definição, apenas como uma reprodução da realidade. Mas se fazem nas relações sociais e culturais. Portanto no currículo como fetiche, a construção social pode ser regida pelo desejo, nas múltiplas interações e nos múltiplos sentidos que são produzidos. Trazer à tona o fetiche é propor a variação, a inconstância e a imprevisibilidade de fronteiras. Como sugere Silva (2003, p.103) “O fetiche torna inútil a busca de essências, o fetiche ridiculariza a hipótese de um significado último, transcendental”

Esta afirmação de Silva, propõe um currículo capaz de acolher a imprevisibilidade também trazida pelo jogo dramático. Instiga-nos a compreender este currículo aberto e promotor de novas experiências, mas sensível às diversidades culturais, as transformações e construções sociais e que permita as interlocuções entre as diferenças, entre as várias formas de conhecimento e suas relações com o desejo.

Talvez⁹ ... "Vielleicht¹⁰" ...

⁹ Para Larossa, (2004, p.30) “O talvez dá a ler a interrupção, a descontinuidade, a possibilidade, talvez, do acontecimento que se abre no coração do impossível, à vinda do por-vir, quer dizer, do que não se sabe e não se espera, daquilo que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar.

¹⁰ “Ou o fazemos de forma “muito leve”. Observação feita pelo doutor Paulo Evaldo Fensterseifer na banca de qualificação desta dissertação. Na tradução para o português, refere-se a expressão “muito leve”. Ainda segundo Fensterseifer, o talvez é este espaço incerto. A não certeza mostra a provisoriade do mundo humano.

2. INFÂNCIA, ESCOLA E JOGO

2.1 Tecendo a infância

Refletir sobre a infância e todas as teias que entrelaçam suas relações é tentar compreender as inúmeras facetas que foram sendo construídas ao longo da História e que solidificaram representações sociais e afetivas das culturas infantis¹¹. Penso que é inviável uma compreensão da infância sem que lancemos nosso olhar à constituição dos sujeitos envolvidos e às instituições que se produziram neste cenário, principalmente a família, a escola e seus discursos.

Na Idade Média, a infância não era pensada, muito menos imaginada, sob os moldes que as consideramos atualmente. Segundo Áries (1981, p.52), a infância, nos séculos X- XI era considerada um período de transição, algo a ser ultrapassado, desta forma, sua lembrança era logo perdida, pois não havia um sentimento de pertença social e familiar para com este ser. Esta etapa da vida não trazia significações diferenciadas para o social, por isso, não necessitava de maiores atenções ou formas próprias de vestir ou interagir.

¹¹ Compreendida por FERNANDES (2002, p.101) apud. PRADO (1979) como aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos [...], por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto[...] na capacidade da criança de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

Segundo as palavras de Ariès:

[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja convivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (1981, p.56)

Esta falta de pertencimento pela infância reflete um espaço e um tempo alheio a esta fase da vida, que passava “despercebida” por sua invisível importância na família e na sociedade. Um ser que era produzido por uma linguagem que já trazia uma significância de impossibilidades, um ser da “*enfant*”, o que não fala. Isso nos conduz ao conceito inverso, quem não fala, ouve, e esta era a postura da infância nestes séculos, receptores passivos de discursos produzidos pelo meio, incapacitados de falar.

A arte medieval tratou a infância como “algo” desconhecido até o século XII. Nesta época, as pinturas retratavam as crianças como homens em miniaturas, sem nenhuma característica da infância, apenas eram representados em escala menor. Essa recusa em aceitar a morfologia infantil, e de evidenciar suas expressões particulares se estabeleceu até o fim do século XIII. Os pintores raramente retratavam as crianças nuas, mas quando isso acontecia, eram retratados músculos abdominais e peitorais de um homem. A criança e suas características próprias eram anuladas, era como se não existissem. (ARIÈS, 1981, pg.51)

Este sentimento começou a ser modificado nas artes, por volta do século XIII, com a representação através de anjos e do menino Jesus. Somente a partir do século XVII, a burguesia instituiu um novo olhar para a infância, o que não se observou com as classes sociais mais dependentes. Percebe-se que esta visão de infância não considerava os aspectos

biológicos da puberdade, e sim a representação da idéia de dependência. Ainda segundo Ariès (1981) a passagem da infância para a próxima etapa da vida estaria ligada à superação da dependência. O que se refletia também na língua falada da época, palavras ligadas a infância eram utilizadas para designar homens de baixa condição, ou ainda homens em estado servil. “*Enfant*”, por exemplo, era utilizado para saudar ou agradecer alguém, ou levá-lo a fazer alguma coisa, realizar alguma tarefa.

Até o século XVIII o sentimento sobre a infância sofria constante nuances, sentimentos pitorescos, que viam a criança como um ser “engraçadinho” que servia para divertir os adultos, se misturavam com a crescente significação dos retratos das crianças mortas, demonstrando que o sentimento em relação às perdas infantis já estaria modificando-se, principalmente com o surgimento dos métodos contraceptivos, a criança começa receber uma importância maior no social, sua alma adquire significância imortal (ARIÈS, 1981, pg.58).

Outro aspecto relevante para situar a construção da infância no social diz respeito as suas vestimentas. Ainda segundo Áries (1981, p. 70) “a Idade Média vestia indiferentemente todas as idades, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social”. Foi com a chegada do século XVII, que se instituiu a preocupação, ao menos das classes burguesas, de diferenciar as roupas infantis.

As palavras de Àries traduzem o sentimento da época, na qual as idades pouco se diferenciavam em relação aos costumes e práticas sociais. Nas festas religiosas, os jogos e brincadeiras eram comuns a todos, crianças e adultos. As crianças de 3 a 6 anos de idade brincavam de boneca, praticavam o arco, jogavam cartas, xadrez e praticavam os jogos de

adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. Ainda era comum os Delfins assistirem a espetáculos de danças e teatros que não atraíam seus interesses, como a farsa em que envolvia os papéis do marido cômico, da mulher infiel e do namorado que a seduzia. O que se diferenciou, no início do século XVII, com o reconhecimento das brincadeiras das crianças menores, como o cavalo de pau¹², o cata-vento, o pássaro preso por um cordão. (ARIÈS, 1981, pg. 87-88)

Refletindo a respeito dessas questões Áries apresenta que:

[...] Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento de infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar a moralidade e também educa-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons (1981, p.104).

Desta forma, ao longo da modernidade, a infância foi se constituindo, foi “sendo vista” pela família e pelas instituições que proporcionavam a ela a possibilidade de “adaptação”¹³ de acordo com sua idade. E foi com a constituição burguesa de família que a infância adquire uma significação antes imperceptível. A família burguesa começa solidificar a idéia unicelular nas suas relações, restringindo a amplitude de ligação entre os membros de parentesco. Assumem um postura mais amorosa e atenta com relação à educação das crianças, melhor dizendo, esta postura de acolhimento da infância acaba adentrando um espaço de condução total das emoções e controle no desenvolvimento intelectual desta infância.

¹² Segundo Áries (1981, p.88) alguns brinquedos nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala: foi o caso do cavalo de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração.

¹³ Para Prado (2002, p.98) “[...] uma tendência de poder unilateral de uma psicologia reducionista, centrada no indivíduo enquanto organismo que se adapta (ou não) ao meio”. Postura esta que suscita uma relação na qual a criança é que se modifica e se molda ao meio e não as instituições que promovem um novo olhar sob as culturas e os movimentos infantis.

Este cenário é recorrente da decadência do feudalismo, sistema sustentado por laços de parentesco, e pela centralização das relações entre indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de ordem aristocrática. A dissolução deste sistema, proporcionou um redimensionamento na estrutura familiar, desvinculada de compromissos estipulados socialmente, mas alicerçada na ressonância de sentimentos e valores no seio de cada família (ZILBERMAN, 1982, p.16).

Estes fatos, foram sustentados pelo Estado absolutista que apresentava rivalidade com a nobreza feudal. A vida doméstica foi valorizada, bem como todos os valores que conduziram esta família e seus membros a uma vida saudável e próspera. Desta forma, a infância adquire seu espaço e as famílias organizam-se para o acolhimento deste ser infantil.

De fato, este é o sustentáculo da idéia de infância produzida durante a modernidade e sustentada nos discursos ao longo dos séculos. Realmente, pode-se dizer que a infância adquiriu significações a partir deste período, contudo, são estas bases ideológicas que continuam presentes nas interlocuções produzidas sobre a infância. Mas são estas concepções que nos indicam algumas questões: Como esta idéia de infância idealizada, pura e inocente permanecem presentes na sociedade contemporânea? Por que os educadores estabelecem tantas lembranças saudosistas da infância do seu tempo, como se as crianças de hoje não soubessem ser criança? Estamos nos frustrando ao nos confrontarmos com uma infância real? Ela não parece inocente? Será que são nossas práticas que continuam insistindo na reprodução de uma infância docilizada? Precisamos ensiná-las? Conduzi-las? Como podemos compreender esta infância na contemporaneidade?

De fato, são muitas questões que acompanham meu ser professora e meu fazer pedagógico. São elas que me deslocam a um lugar de desconforto e de inquietação, fazem-me repensar minhas concepções sobre a infância. Pontuo estas questões, não como uma forma de localizar a infância e compreendê-la neste lugar, como se pudéssemos conceituar, fragmentar e prever como um objeto, mas para instigar novos olhares, de uma infância que se faz sempre nova. Acredito ser importante pontuar quais aspectos estão permeados pelo sentimento moderno de infância. Ou ainda, clarear a compreensão desta infância constituída na contemporaneidade, sustentada não apenas em representações¹⁴ induzidas na modernidade, mas instituída nas vivências do cotidiano social, uma infância do nosso tempo.

Entender esta infância é o que muitas áreas do conhecimento estão se dedicando, tomando a mesma como uma construção social, cultural e histórica. É sobre o olhar da sociologia com os sociólogos Manuel Pinto Sarmiento, Jucirema Quinteiro, Patrícia Dias Prado, no campo da filosofia com Jorge Larrosa e Walter Kohan, da história com Philippe Ariés e Maria Isabel Bujes, da psicologia com Solange Jobim e Souza e na Antropologia com Clarice Kohn, bem como muitos outros estudiosos, que os espaços e tempos da infância contemporânea vão sendo constituídos, assumindo novas representações.

No entanto, esta infância tão pesquisada por tantas áreas encontra-se em um tempo e espaço constantemente modificados. E essas novas situações afrontam nossos saberes e nossas seguranças, desfaz uma idealização de vida e de criança, desmistifica as construções sobre este ser, sobre a infância que tivemos, sobre a infância que nossos filhos terão. O cenário mudou, resta refletir se nossas ações também mudaram? Continuamos

¹⁴ Fundamentados na idéia moderna de infância destacada no pensamento de Rosseau (apud.BUJES pag.50) “a natureza do homem é essencialmente boa”. Uma infância idealizada como pura e inocente por natureza, incapaz de mentir. Uma fala de uma mamãe que encontrei ao longo da minha caminhada como professora alfabetizadora reflete esta concepção de infância: “Criança desta idade não mente”.

vendo nossas crianças como pequenos anjinhos do século XIII? Ou ainda compreendemos a infância como o período da dependência? Da incapacidade? Quais as representações de infância presentes na contemporaneidade?

Refletindo a respeito dessas questões, múltiplas variantes são tomadas para conturbar o imaginário social sobre infância e seu contexto atual. Vale ressaltar as diversas formas em que a infância se apresenta, pois afinal, é reflexo de um reduto social. Sua constituição dá visibilidade as multiplicidades de contextos, locais, culturas, etnias, gênero e classe.

Assim, a infância é produto da sociedade, é o que a sociedade lhe instiga, lhe oferece, lhe convida a partilhar, seus valores, suas facilidades tecnológicas, sua violência, seu ritmo frenético, seu horário marcado, suas agendas lotadas. Os estímulos, as novidades, as novas tendências se mostram a todo momento, filmes, livros, sites, blogs, brinquedos, músicas, revistas, propagandas de TV, roupas, danças, e muitos outros recursos, que universalizam formas de ser e agir, ressignificam gestos e conduzem práticas, produzem efeitos sobre as pessoas e as sociedades. São estes preceitos que ajudam a constituir os sujeitos inseridos nela.

Pode-se dizer que a infância é uma construção social, contudo, face aos diversos contextos em que está inserida, não é possível retratar apenas uma infância, mas muitas infâncias. As múltiplas infâncias se mostram, não esperam ser mostradas ou contadas, ou

ainda estudadas. Lembro de minha colega de escola e pergunto: O que aconteceu contigo, Cre¹⁵?

Talvez o que mais choca, é que a criança pintada com cores tão lindas, sempre perfumada, sempre feliz, mostra uma face que não parece ser tão bela. A infância de Cre traz o outro¹⁶, sem laços ou roupas coloridas, que “borra” o quadro pintado de uma infância “de representação” com traços estereotipados, ideais, uma criança que brinca e que é feliz por isso, retrato da pureza, incapaz de mentir. Este outro se mostra fugitivo, foge de toda captura, definição, ou enquadramento. Afinal, o que lhes passa pelo corpo, pelas experiências, pelos sentidos, possui significações e efeitos cambiantes, mutantes como suas vidas.

Figa (1998, p. 91) enfatiza que para este outro, “ relações que são opostas apresentam-se de forma simultânea, O Mesmo/O Outro, Sujeito/Objeto, Infância/Idade adulta, Passado/futuro, Sedentário/Nômade, Público/Privado, Trabalho/Descanso, Rotina/Aventura...Vida/Morte...” Desta forma, cria suas identidades¹⁷ de acordo com o que a rua lhe apresenta.

As leis são próprias, formuladas no dia-a-dia da luta pela sobrevivência, na busca de um espaço privado numa amplitude pública, o espaço privado se confunde com o público, o público se torna privado. E é nesse contexto que a infância da rua, do outro, se constitui, se

¹⁵ Sempre que penso nas infâncias penso em Cre, minha colega em todo o Ensino Fundamental da escola Gernano Dockhorn do bairro em que eu morava, situada ao lado de outro bairro muito carente de Três de Maio-RS. Quando criança, não entendia quando os outros alunos diziam que ela era violentada pelo pai. Eu não sabia nem o que significava essa palavra tão difícil e também não entendia por que as pessoas ficavam tão horrorizadas, chamavam seu irmão de “loquinho”, por que o pai batia muito em sua cabeça. Hoje, ao ver Cre passar na frente da minha casa, mãe de quatro filhos e empurrando um carrinho de recolher papel, me pego pensando: O que aconteceu contigo Cre?

¹⁶ Segundo Figa (1998, p.90) “o Outro é aquilo que escapa do Mesmo, seu oposto, sua outra face, é o que queremos ignorar, relegar, esconder”.

¹⁷ Para Hall (2003, p.12-13) “A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”

constrói, ou tenta se inventar. É nesta falta ou não de espaço, de atenção, de presença, de cultura, de acolhimento que provoca o constante imprevisto de vidas.

Ainda segundo Figa (1998):

“ Quotidianamente, entre a clandestinidade e o atrevimento, entre o esconderijo e o jogo em plena rua, tímido e provocador, fuxiqueiro e vítima ao mesmo tempo, o menino de rua, para sobreviver, tem que deixar de ser criança e tem que continuar sendo para suportá-lo. Não poderia resistir sem renunciar a sua infância e ao mesmo tempo sem refugiar-se nela”. (p. 91)

Esse encontro de duas identidades, ora menino, ora homem, situa-se um outro tempo que não se detém no presente, seu presente é suprimido rapidamente. Este tempo criança é destituído, transplantado propositalmente a um passado sem memórias, sem história, e/ou a mudança movediça do futuro, incerto e não desejado. Sua vida segue um ritmo e tempo próprio, no qual suas idealizações são barradas por uma realidade de transgressão, de confronto e carências.

Trago para a reflexão estas questões, não como forma de pontuar esta infância como o Outro delimitado, com um rótulo definido, trago as lembranças de Cre, pois elas me ajudam a estar aqui, não para conceituar esta infância apenas como um objeto de pesquisa, mas compreendendo vidas, pensando vidas, infâncias e educação. Nesta perspectiva, não quero me fechar em conceitos rígidos sobre a infância, quero me permitir repensar, não apenas arquivar, confirmar, mas propagar inquietações .

Neste sentido, pode-se ponderar que o sentimento moderno de infância vem sendo alterado, não é possível apresentar uma infância única, bela, extremamente feliz. Mas infâncias que se constituem em muitos espaços, reflexos de seu tempo. Narodowski (1998)

apresenta dois pontos importantes para o surgimento desses novos olhares a partir das infâncias. Em uma das análises, traz a perspectiva de uma infância hiper-realizada que têm contato com as diversas facilidades do mundo moderno, virtual e rápido. O conhecimento é acessado através da Internet, do computador, dos canais de tv a cabo, videogames, as redes geradas neste paradigma são capazes de ir além fronteiras, as relações se ampliam virtualmente. O conhecimento não é mais gerado apenas através da intervenção do adulto, mas através da sua busca pelo saber, que se dá em um novo espaço, o ciberespaço.

Outra realidade é a infância des-realizada, totalmente independente pela necessidade de se impor no espaço das ruas, precisa procurar formas de se sustentar em um mundo real de crianças e adultos. Trabalha desde cedo, convive com diversas realidades, linguagens e conflitos, os quais precisam resolver de forma autônoma e independente.

Esta questão é aprofundada quando Narodowski (1998) afirma que:

[...] Entre a infância hiper-realizada e a infância des-realizada, encontra-se a maioria das crianças que nós conhecemos. Digamos isto: são pólos de atração – a infância da realidade virtual “harmônica e equilibrada” versus uma infância da realidade real “violenta e marginal.” (p.175).

Contudo, esta reflexão não pretende fixar pré-conceitos na tentativa de encontrar a melhor infância, ou a classe social na qual as vivências da infância são permitidas, pois afinal, este espaço não é possível delimitar e estigmatizar. Mas se propõe a compreender a infância como o espaço no qual as várias linguagens são produzidas, independentemente de classe, etnia, ou gênero. Espaços onde é permitido ser o outro na sua imprevisibilidade, o Outro das múltiplas possibilidades.

Refletindo a esse respeito, a infância como outro acolhe vários conceitos que não excluem as múltiplas possibilidades de compreensões das infâncias. Muitas são as áreas do conhecimento que buscam desvelar a infância, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Pedagogia. A Infância como outro é a possibilidade de abertura que impossibilita a captura de apenas um olhar, um conceito, uma forma. Neste sentido, Kohan (2007, p.111) diz que “A infância é o reino do “como se”, do “faz de conta”, do “e se as coisas fossem de outro modo...?”. Sobre este ponto de vista, a Infância se encaminha para um espaço e tempo de possibilidades, de não encerramento, mas traz consigo o que pode ser.

Essa possibilidade é trazida para reflexão através da idéia de nascimento. O nascimento instigado como novidade, como ruptura da sequência, é novo enquanto imprevisível, não como consequência. Esta concepção é abordada por Hannah Arendt (apud LARROSA, p. 189) “O nascimento de Jesus representa a expressão mais nítida e condensada das qualidades de todo nascimento: o milagre do aparecimento da novidade radical no mundo e a possibilidade sempre aberta da inauguração de um novo começo na história”. Ou ainda, como afirma Kohan (2007, p. 111) “Há mundo novo, criação, transformação porque há infância, porque é possível frutificar o acontecimento que leva consigo cada nascimento.

Desta forma, é sobre este olhar que esta pesquisa busca compreender os espaços do jogo dramático na escola. É na perspectiva de acolhimento das múltiplas possibilidades desta Infância como outro, que o jogo dramático é trazido para a sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental. Pensar acerca do jogo dramático e da educação, é pensar a infância como outro. Uma infância que se encontra em constante nascimento, aberta as disposições que cada acontecimento suscita. Neste sentido, compreender a infância como outro é

reconhecer o que pontua Larrosa (2004b, p. 187) “ É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela”.

Para Larrosa:

À medida que encarna a aparição da alteridade, a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta; não é nunca a presa de nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa; não está nunca no lugar que lhe damos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar que a receba”. (1998, p.70-71)

Assim, pode-se dizer que nesta sociedade múltipla se encontra as múltiplas infâncias, não mais com características idênticas e homogêneas, mas susceptíveis a heterogeneidade da sua infância, da sua história, das suas vivências, reflexos de um fenômeno cultural¹⁸.

Desta forma, a infância vai se desmembrando, não mais uma infância única, estável, mas uma infância no seu tempo e espaço, um espaço móvel, dinâmico e induzido por múltiplas variantes como gênero, idade, raça, etnia, poder, espaços, fazeres, classes... assim as diversas infâncias vão se apresentando, criando seus espaços, suas culturas e implementando suas possibilidades. Assim, pensar acerca da infância como outro, é também instigar a escola redimensionar sua compreensão sobre estes sujeitos protagonistas e sobre as culturas infantis.

2.2 (Re) Significando a infância na escola

Onde está o faz-de-conta?
O adulto está tentando esconder.
Onde está o adulto?

¹⁸ Para Bujes (2002, p. 20) “A cultura é entendida na perspectiva de referência, como práticas culturais de significação. Estas são práticas de atribuição de sentido que, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido.

Está atrás do livro.
 Onde está o livro?
 Está tentando falar de imaginação.
 Onde está a imaginação?
 Está na cabeça da criança.
 Onde está a criança?
 Está tentando **encontrar** o faz-de-conta na escola.
 (ZUCATTO, 2006)

A priori, a palavra infância traz consigo várias representações¹⁹ das crianças e suas diversas formas de movimento e expressão. Infância e brincadeira são faces que se entrelaçam na vida cotidiana das pessoas. No imaginário social, a criança é vista como movimento, criação e os jogos e as brincadeiras não se distanciam das suas vidas. De fato, ao pensar nesta infância, instantaneamente, quase que sem querer, reproduzimos em nossas mentes representações sustentadas na infância que vivemos e que tivemos. Cenas de brincadeiras e de muitos movimentos, a alegria de poder construir os conceitos através da própria ação, do próprio experimento. Contudo, ao pensar sobre o jogo dramático na escola, esta pesquisa não pretende estigmatizar uma idéia idealizada de infância que brinca, e que é feliz por isso, reflexos da concepção moderna de infância. Mas se propõe compreender a escola como o espaço que acolhe a infância como outro em suas múltiplas possibilidades.

Sarmiento (2002) aponta para a idéia de infância como uma construção social, que enfrenta constantes transformações decorrentes das mudanças na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola e nos espaços públicos. Desta forma, torna-se necessário perpassar por alguns caminhos, compreendendo também a escolarização desta infância histórica e socialmente constituída.

¹⁹ Esse aspecto remete-nos à consideração de Silva (2003, p. 37): “[...] naquilo que interessa à nossa compreensão da representação, os signos são o que são e significam o que significam porque nós os fizemos assim”.

Pensar acerca do jogo dramático na escola é, primeiramente, compreender essa representação das crianças como movimento e criação nos ambientes cotidianos que em muitos momentos contrapõem a imagem da infância escolarizada, ou a imagem do aluno na escola. Este caminho se faz na tentativa de compreender o porquê (que) tais representações se diferenciam no momento que as crianças adentram as instituições escolares, ou melhor, no instante em que o sinal de início da aula toca. Nesta “estrada escolhida”, busca-se compreender este aparente afastamento da imaginação, das brincadeiras e do lúdico no processo escolar, espaço destinado para as aprendizagens cognitivas organizadas²⁰.

Neste momento uma questão conduz esta reflexão: Qual a representação de infância que a escola está acolhendo? E como compreender esta escola como um espaço que acolhe a infância como “outro” e que promove as múltiplas possibilidades desta infância? Neste texto dissertativo entendo a infância como este outro que constrói e reconstrói, cria e recria através das experiências provocadas pelos elementos lúdicos e imaginários. Para tal, me coloco no caminho...

Na perspectiva de compreender os caminhos que nos permitem situar a escolarização da infância, faz-se necessário trazer as contribuições de Narodowski quando afirma que:

A modernidade traz uma situação diferente que, para os fins do presente estudo, é determinante já que a mesma faz parte da formação (pedra angular) do discurso pedagógico. A infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo (Gélis, 1986). Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção. (2001, p.27)

²⁰ Segundo Rodari (1920, p.137) a imaginação e a fantasia foram utilizadas por muito tempo, exclusivamente pela filosofia. [...] Não é de se admirar que a imaginação nas escolas, ainda seja tratada como a parente pobre, em desvantagem com a atenção e com a memória; que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituam até agora as características do modelo escolar, o mais cômodo e maleável.

Esta nova concepção de Infância produzida na modernidade traz a tona uma nova interação com esta infância e um novo modo de inserção destes seres no social. A infância começa ser demarcada, caracterizada e situada de acordo com sua fragilidade e pureza. Tais transformações fizeram surgir o corpo infantil, como afirma Narodowski (2001) corpo para ser amado e educado. Desta forma, a escola vai assumindo seu lugar nesta transformação, incorporando os preceitos de introduzir a criança na vida adulta, e ao mesmo tempo protegê-la contra as agressões do mundo exterior. Zilberman (1982, p. 19) descreve esta atuação da escola como o processo que acentua a divisão entre indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera.

É com as premissas do novo olhar atribuído a infância, que a sociedade burguesa instaurou um novo processo de acompanhamento e de instrução das crianças, até então consideradas improdutivas e puras, teriam agora um lugar para a sua formação, a instrução escolar. Nota-se que neste momento todos os indivíduos são observados sobre a mesma ótica, a ótica da impotência frente ao mestre. Todas as diversidades são deslocadas, juntamente com suas relações no social, Zilberman (1982, p. 19) descreve que “ao invés de uma hierarquia social, vive uma comunidade onde todos são igualados na impotência: perante o mestre e, mais adiante, da própria instituição educacional, todos estão despojados de qualquer poder” . Essa renúncia do social, promovida pela escola, solidifica a base ideológica da época, quanto mais distantes do mundo, mais envoltos a normas e regras morais estipuladas pela sociedade da época.

Em outras palavras, é por omitir o social que a escola pode se converter num dos veículos mais bem sucedidos da escola burguesa, pois, a partir desta ocorrência torna-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada no poder evitando-se o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica. É neste momento que a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo o jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade. (ZILBERMAN, 1982, p.20)

Refletindo a esse respeito, chega-se ao indicativo de que a escola é o espaço onde está a tradição de um conhecimento acumulado. Como cita Chervel (1990, p.220) “As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social”. Desta forma, torna-se imprescindível pensar sobre o legado que a sociedade oferece para as próximas gerações, e concomitante a isso, pensar o legado que as instituições escolares promovem em suas práticas.

Neste sentido, a obra *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau torna-se um importante referencial para as reflexões sobre a infância e os discursos pedagógicos suscitados na modernidade. Para Rousseau “a infância é a lembrança de um paraíso perdido: a infância se ama, se reivindica, se compreende e se protege” (NARODOWSKI, 2001, p.32). Como o próprio Rousseau define em *Emílio* (1995, p.92) “Amai a infância, favorecei seus jogos, seus prazeres, seu instinto amável. Qual de vós não lamentou algumas vezes essa idade onde o riso está sempre, e onde a alma está sempre em paz”.

É evidente que, neste cenário, a instituição escolar aceitou “acolher” este ser natural e protegê-lo das inferências do mundo exterior. Sua educação seguiria os preceitos pontuados por Rousseau (ano, pg. 49) “Observai a natureza, e segui a rota que ela traça”. Contudo, torna-se importante a reflexão de Zilberman quando define que:

A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor de produção, por que exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome). Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce à medida em que esses são isolados do processo de produção. (1982, p.18)

Neste sentido, a educação suscitada na modernidade instituiu um conceito no qual os sujeitos infantis seriam conduzidos por suas condições de permanência da naturalidade e inocência original, neste sentido a condução destes seres necessitavam estruturar-se na conservação desta ingenuidade. Ao distanciar do processo produtivo, as crianças permaneciam mais tempo nesta fase sem serem contaminadas. Por isso, Narodowski (2001, p. 51) assinala que “esta nova situação, crianças encerradas nas escolas,[...] implica resolver, o tratamento que deverá lhes ser dado, a dinâmica da instituição, [...] necessita-se resolver o modo como essas crianças serão afastadas da produção e do jogo.

Refletindo a respeito das questões apresentadas, compreende-se que o caminho desta infância escolarizada, foi sustentado pelo sentimento moderno, que necessitava de uma instituição que conduzisse e acolhesse essa infância carente e sedenta de proteção. Narodowski (1998) descreve a infância como um fenômeno histórico e não meramente “natural”, a qual assume a heteronomia, a dependência e a obediência ao adulto em troca de proteção.

Narodowski afirma que:

[...] esse é o novo modelo que Comenius instala no que concerne ao exercício sobre o corpo infantil. Tal modelo baseia-se na diferença institucionalizada entre crianças e adultos, sendo que o adulto-professor é o ocupante do espaço do saber, enquanto

que a criança-aluno é a ocupante do espaço de quem não sabe, da ignorância. A criança-aluno é depositária futura do saber alheio (2001, p.92).

Marcada por sua etimologia, a infância é constituída pelo que “não tem”, por sua incapacidade e sua posição de falta. Para Aristóteles (apud. KOHAN, 2007, p.108) toda criança é inacabada, incompleta, imperfeita por natureza e essa falta de completude estende-se aos planos ético e político. Platão atribui à infância um lugar de inferioridade quando afirma que “por não participar do *logos*, as crianças são “menos” que os adultos, varões, atenienses” (KOHAN, 2007, p. 106). Esse lugar instituído e consagrado à infância também é apresentado por Kant (1985, p. 100) “a menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”. Nota-se que a infância consolida-se como um estado, uma etapa a ser ultrapassada e superada, para assim chegar a luz da razão.

Hannah Arendt aponta para uma reflexão importante à educação, a instrução da infância e a “crise da educação” refletida também na sociedade contemporânea. Com o intuito de preservar as características puras e espontâneas da criança, a mesma foi instituída em um mundo próprio, o mundo da infância, e isso acabou gerando grandes confusões para a educação.

Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo. (ARENDR, p. 230-231)

Nota-se que ao se preocupar em não podar a livre expressão das crianças acabou-se confundindo o papel da autoridade. Em complementaridade com as idéias de Arendt (1992), Savater (2002) aponta para este fator importante, segundo ele, a autoridade é um elemento fundamental para o crescimento da criança. Segundo ele, “O homem e a mulher são

uma realidade biológica e natural, mas não se pode esquecer que também são fruto de uma realidade cultural. Nós não nascemos totalmente homens. Só nos tornamos humanos com a ajuda de outros humanos e na convivência com eles” Desta forma, torna-se importante que a educação não renuncie o seu papel na formação dos sujeitos.

Como afirma Arendt:

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (1992, p. 247)

Tais abordagens, nos conduzem a reflexão sobre a educação desta infância. Como conduzir a formação das crianças, estes sujeitos da infância? É Kohan (2007) que apresenta uma inversão da visão que iluminou o ideário pedagógico e os saberes científicos modernos. Para este autor (2007, p.101) significa “pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade”. Neste sentido a reflexão se dá no âmbito do imprevisível, mas tendo como base o acolhimento deste novo. Em consonância com tais idéias Arendt (p. 234) afirma que “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres no mundo”.

Na tentativa de compreender os conceitos de infância no âmbito escolar, trago novamente Narodowski (1998, p.173) que afirma:

Para o discurso pedagógico, e para esse *subphilum* que é a política educacional, a questão consiste em situar os corpos na posição de aluno, a partir de sua condição supostamente “natural” (isto é, naturalizada pela pedagogia) de crianças e adolescentes. Assim, esses corpos ficam situados dentro de um pressuposto de discurso pedagógico, para o qual a posição de aluno implica, em maior ou menor grau, a posição de infante, pelo qual quem se constitui na posição de aluno, qualquer que seja sua idade, fica situado nele “como se” de uma certa infância heterônoma e obediente se tratasse, embora do ponto de vista etário não se trate necessariamente de crianças.

Sendo assim, torna-se importante a reflexão sobre este cenário educacional, no qual a infância é encerrada na posição de aluno, e como tal é instigado a assumir as premissas desta incumbência, como afirma Narodowski (1998, p.173) “é um corpo – o corpo infantil, o corpo adolescente – depositário do agir específico da educação escolar”. Segundo este autor, (1998, p. 173) “a pedagogia e a psicologia educacional constroem o conceito de aluno, segregando o conceito de infância para poder, em seguida, reintegrá-lo no âmbito das instituições escolares”.

Visto sobre este prisma, a escola acaba assumindo o controle destes corpos e estipulando suas verdades. Como afirma Foucault:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeira e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado. (1979, p. 12)

Neste sentido, pensar a escola instituída pelos preceitos modernos é reconhecer que muitas verdades produzidas e sustentadas no seu interior tentam perdurar até nossos dias. Novamente trago a reflexão sobre a presença do lúdico na escola e uma questão pode ser compreendida no momento que problematizamos sobre as verdades instituídas por esta escola. Como afirma Bujes (2002, p.69) “o que caracteriza as teorias pedagógicas que se elaboraram dentro desta perspectiva moderna é que elas se dirigem a uma infância tomada como normal e natural e na qual as crianças são posicionadas como aprendizes, como seres pensantes e racionais”. Contudo, é importante refletirmos sobre a infância não mais

estatizada como natural, mas resultante de um processo de construções sociais, históricas e culturais, portanto, plural e múltipla de concepções. Ou como nos conduz Maria Galzerani, (2002, p.65) inspirada pelas idéias de Benjamin, a seguinte reflexão: “Conseguimos realmente assumir que o outro, no caso da criança, é sujeito não idealizado, mas historicamente situado? Sujeito capaz de construir as suas visões e, portanto, capaz de intercambiar visões?”

Muitos autores da Pedagogia moderna como Comenius, Rousseau e Kant pretenderam estigmatizar a previsibilidade e a ordem seqüencial de ensinar tudo para todos. Como afirma Narodowski (2001, p. 38) “a obra comeniana a favor de encontrar nela (e na Didática Magna em particular) não apenas os germes do atual discurso sobre a escolaridade, mas também seus mais relevantes e benéficos modos e preceitos”.

Ainda, segundo Narodowski, (2001) a Didática Magna era considerada nas páginas de *Émile*, a descrição mais completa, detalhada e minuciosa do modo racional e ordenado de educar seres humanos. Percebe-se que no rastro educacional o destaque se dá na formação destes seres racionais, que conseqüentemente são afastados da irracionalidade e da imprevisibilidade do jogo. Para Postic (1993, p.20), “O imaginário se cultiva. Admirar-se, maravilhar-se é espontâneo na criança pequena. Mas essa disposição logo desaparece no contato com explicações lógicas trazidas pelos meios de comunicação e pela escola”.

As estratégias pedagógicas destinadas a um desenvolvimento sem coações desta suposta “criança natural e universal” implicavam uma constante programação e vigilância do que se considerava o desenvolvimento “correto”. Poder-se ia dizer sem dúvida que, como por ironia, esta criança foi vigiada e controlada muito mais do que as “velhas pedagogias” porque não apenas se requeriam dela respostas corretas, mas também agora era necessário que o verdadeiro mecanismo do desenvolvimento (BUJES, apud. VARELA, 2002, p.70)

Neste sentido, um desafio é lançado para pensarmos a educação atualmente: se os pressupostos modernos desta infância idealizada e sedenta de proteção e aculturação do mestre, traz à tona a tentativa de captura desta infância como aluno, como afirma Narodowski (1998, p.173) “para a pedagogia, a infância é um fato dado, um pressuposto indiscutível, a partir do qual se constrói, teórica e praticamente, o aluno”, vale considerar que a infância hoje, não se encontra mais neste cenário estático e passivo, apresentasse numa constante produção de experiências e possibilidades, e é nesse cenário que a escola atual estabelece seu grande desafio, perceber as múltiplas formas de acolher o lúdico e o imaginário como experiência do outro. Benjamin (1984, p. 64) afirma que “sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio. Desta forma, vê-se a infância não como um tempo em que as crianças são treinadas para enfrentar o mundo adulto, mas são protagonistas desta produção.

Os sociólogos da infância, como Corsaro (2007) e Sarmiento (2003), definem a infância como consumidoras, mas também como construtoras de cultura. Tais autores, apresentam como elemento distintivo da categoria geracional, as “culturas da infância”. Para tais autores, os elementos lúdicos e imaginários ajudam a criança na construção de suas relações sociais e na compreensão, recriação do mundo. Segundo Sarmiento (2006), contraditoriamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. “O fazer de conta é processual permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (SARMENTO, 2006, p.11). Pensar acerca da compreensão do mundo, na qual a brincadeira de faz-de-conta tem um peso importante, pressupõe que:

O imaginário infantil é um fator de conhecimento, e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro. É por isso que a articulação do imaginário com o conhecimento e a incorporação das culturas da infância como referência das

condições e possibilidades das aprendizagens das crianças pode ser um dos modos de produzir [...] novos espaços educativos que reinventem a escola pública como [...] o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo. (SARMENTO, 2003, p. 16).

Neste sentido, o jogo dramático apresenta-se como uma possibilidade para que a escola não se retire deste processo, mas assuma seu papel na promoção da educação, na qual a infância possui seus espaços e tempos do brincar como construção, recriação, compreensão e interação de mundo, uma infância que acolhe a diversidade do outro e de suas culturas. A infância não é um objeto de domínio, mas sujeito do processo educativo, não é uma tela já pintada e emoldurada, mas é a multiplicidade de sua construção.

Ao discorrer sobre infância como outro, Larossa afirma que :

“A infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.” (2004b, p. 184)

É este autor que nos encaminha a esta percepção da infância como algo que, apesar da constante tentativa de domínio, controle e acomodação, foge a todas tentativas de captura. Este ser que é um outro, com as diversas possibilidades que o outro traz consigo, sua imprevisibilidade, sua novidade, suas diferenças. Foge dos enquadramentos prévios, dos tempos e espaços padronizados e trazem a tona o enigma. Ainda segundo Larossa (2004, p. 185) “A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”.

A priori, esta compreensão entra em confronto com as constantes reflexões e discursos das instituições que “precisam”, ou insistem em encontrar estratégias diferenciadas para situar este sujeito como cidadão de um mundo, que na maioria das vezes não é compreendido em um hoje, mas em um futuro projetado e idealizado. A ele são destinados

lugares, falas e saberes. É neste espaço de tentativas de dominar o que se sabe, delinear o que se precisa saber, que acaba se perdendo no meio do caminho da infância para a escola o entendimento da infância como um verdadeiro início, sem cartas marcadas, sem manual de instrução. Desta forma, torna-se importante pensar nesta criança como aluno, sujeito, pensante, falante, imaginativo e expressivo, produto e produtora, mas também, pensar na criança como sujeito da infância.

Contrapondo a visão totalitária²¹ da educação, que perpassa pelo poder e pelo olhar constituído de cima, pondera-se sobre a educação com a infância, compreendida como um porvir indeterminado, imprevisto, desconectado de nossas impressões e expectativas. Visão esta que se desprende de uma concepção de educação por vir, algo que institui-se no hoje para “colher” amanhã. Desta forma, pensar a educação sob um olhar de um devir²² que não é previamente estabelecido, mas justamente o seu oposto, um porvir indefinido, compreende desmistificar nossas certezas, nossas presunções pedagógicas e nossos poderes incontestáveis. Como sugere Larossa :

[...] só assim a educação abre um porvir indeterminado, situado sempre além de todo poder sobre o possível, literalmente indefinido. E um porvir infinito implica, justamente, a infinitude da descontinuidade e da diferença, um porvir irredutível à reprodução do mesmo. (2004b, p.16)

Estas palavras apontadas por Larossa, nos encaminham para uma nova compreensão de infância, constituída em uma outra temporalidade, não apenas cronológica, mas como condição da experiência. Em grego há mais de uma palavra para se referir ao tempo, o *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo, e *aión*, que designa a

²¹ Larossa (2004, p. 190) aponta o sistema totalitário como uma ordem estável e estabilizada, à qual repugna a incerteza. Por isso o totalitarismo supõe a pretensão de projetar, planificar e fabricar o futuro, ainda que para isso tenha que antecipar e produzir, também as pessoas que viverão no mundo.

²² Segundo Kohan (2007, pg. 96) devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, a “núpcias antinatureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada.

intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração e uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. Segundo Heráclito, (apud. Larossa, pg. 86) “ o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva- com o movimento”.

A infância pode ser compreendida sob estes dois aspectos da temporalidade. A infância como *chrónos*, que é sustentada por uma continuidade cronológica, da história, das etapas de desenvolvimento, de um modelo a ser seguido. Esta temporalidade da infância ainda encontra sustentação em nossas instituições escolares, baseadas na educação das majorias, uma educação que pressupõem seus efeitos, reproduz uma história. Mas existe também a infância sob o olhar de uma outra temporalidade, *aión*, que nas palavras de Kohan:

Essa é uma infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...] (2007, p.94).

A infância de *aión* é a possibilidade da criação, da ousadia de ser sujeito criança, de constituir-se de forma própria, sem delimitações prévias de tempo, espaço e resultado. Ela se dá na intensidade desses novos encontros, dessas novas multiplicidades ímpares, capaz de revolucionar, diversificar ou ainda, desorganizar a conservação, a linearidade nas ações e pensamentos. Por isso, que esta é a infância minoritária, que foge da homogeneização e se instala no espaço do moveção, do mundo que se cria constantemente e que não necessita ser transmitido e perpetuado, mas sim vivido.

Diante do exposto, não significa que a escola irá se retirar do processo de formação, mas poderá conduzir suas atuações para que estas infâncias possam entrelaçar as

multiplicidades de compreensões e atuações no mundo com o saber produzido na escola. Uma escola que acolha o lúdico e o imaginário que pode ser evidenciado no jogo dramático e nas diversas brincadeiras das crianças como experiência do outro. É de novo Narodowski (1998, p.176), que nos desafia a pensar a escola e a infância não em termos de “reforma”, mas em termos de desafio, da necessidade de um novo pensamento, denso, viral, capaz de avançar nessa fissura imodificável que se aprofundou sobre nós e sobre nossa própria história.

2.3 Associações e dissociações sobre o jogo na escola

Neste momento do texto dissertativo pretendo discorrer sobre as diversas compreensões que o jogo vai assumindo ao longo da história das sociedades, daí a importância de uma retomada do conceito de jogo desde os seus primórdios, numa tentativa de compreender as tramas que se solidificaram através dos séculos e ainda sustentam a visão sobre o jogo na sociedade contemporânea. Para Huizinga (1980, p.7) “é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primitivo do jogo”. Até o século XVII, os jogos e os divertimentos foram as principais mobilizações das sociedades para estreitar os laços coletivos. Principalmente revelado nas festas sazonais e tradicionais em datas fixas do calendário. Nas sociedades antigas o trabalho não ocupava tanto tempo do dia dos membros da comunidade, sua importância não possuía a significação que lhes fizessem substituir os momentos de confraternização e jogos (ARIES,1981, p.94).

Ainda nesta época histórica, as crianças ocupavam-se das mesmas atividades e jogos do mundo adulto, seus horários eram os mesmos, bem como as situações em que eram

expostas sem distinção. Ao mesmo tempo em que brincavam de bonecas (tanto menino, quanto meninas) jogavam péla, boliche e malha, jogos que hoje seriam considerados de adolescentes e adultos. Em gravuras e tapeçaria do século XVII eram retratados crianças bem nascidas em voltas a jogos de cartas, azar e a dinheiro. Vê-se a significativa importância que os jogos possuíam na sociedade antiga, isso é demonstrado ao analisar a postura adulta sobre os mesmos. Jogos como cabra-cega, pega-pega e a dança, que reservamos as crianças eram socializados por marfins, camponeses e fidalgos.

A partir do século XVIII, a concepção sobre o jogo sofre grandes modificações, o sentimento sobre os jogos comunitários foi substituído por uma visão individual e profana, esta falência do jogo como união dos membros sociais acaba estipulando a infância suas premissas, o descrédito e conseqüentemente a associação de futilidade, que nesta lógica só é reconhecido em um ser desprovido de capacidade (ARIÈS, 1981).

Devo reiterar a influência deste momento de marginalização do lúdico, associado à classe improdutiva da sociedade, pois seus resquícios ainda possuem ressonância na sociedade contemporânea. Além dessa associação do jogo aos membros desprovidos de capacidades no âmbito social, está diretamente ligado a idéia do trabalho e suas evoluções como representação social.

Na sociedade do “*Ancien Regime*”, o jogo sob todas as suas formas- o esporte, o jogo de salão, o jogo de azar- ocupava um lugar importantíssimo, que se perdeu em nossas sociedades técnicas, mas que ainda hoje encontramos nas sociedades primitivas ou arcaicas (ARIÈS, 1981, p. 109).

Pode-se dizer que esta distinção entre trabalho e jogo traz à tona uma evolução destas concepções de acordo com cada sociedade e suas organizações. Na sociedade antiga, o camponês e o artesão viviam no mesmo lugar em que trabalhavam, o tempo era mesclado

entre as tarefas domésticas, o trabalho, as cantorias e outras distrações. Foi com o aquecimento da indústria que o lar se dissipou do local de trabalho, o ritmo e a organização do tempo também se modificaram. O trabalho assumiu uma grande importância na organização da vida humana, deixando a família e o tempo livre sob um aspecto subordinado. Segundo Ariès (1981, p. 94) o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos a pouco mais de um século.

Em consequência disso, o jogo adentrou um espaço de descrédito, sem importância frente ao trabalho. No contexto social, instituiu-se sobre o que o jogo não é, do que propriamente o que é, assim, define-se de forma mais ou menos consciente uma fundamentação em relação à oposição entre trabalho, utilidade e seriedade. Neste pensamento ocorre a sustentação do jogo como definição negativa, destinando a palavra jogo às situações residuais.

O jogo é entendido como resíduo, atividade designada a partir de uma constatação de ausência ou de oposição. Isso não significa que tudo o que não é trabalho, útil ou sério seja jogo, mas pode eventualmente pretender a isso em nível da lógica da nomeação (BROUGERE, 1998, p.26).

Nesse contexto, o jogo é situado num espaço que facilmente poderia ser dispensado, exerce uma função supérflua na ordem social. Sobre este prisma, aparece nas horas de ócio, as quais não apresentam importância nem significação para o desenvolvimento das sociedades. Deste modo, o jogo é afastado das questões produtivas e sua finalidade acaba não sendo sustentada.

Wittgenstein (apud. BROUGÈRE, 1998, p.22) “descreve a impossibilidade de limitar o conceito de jogo; torna-se estéril querer legitimar sobre o que é e o que não é o jogo. Tal procedimento seria refutado pela experiência”. Segundo ele todos os dias o uso da palavra jogo se modifica, tornando-se errôneo acreditar que seria possível definir os limites e regras compreendidos por todos. Assim, “ não conhecemos limites, porque não há nenhum traçado” (Idem, p.22). Supõe-se que cada um compreenda o que é jogo, a partir da noção que cada um constrói. Este conceito está relacionado com a maneira que o jogo foi sendo dado desde a infância para cada sujeito. “Racionalizar sobre palavras no abstrato, sem referência aos usos legítimos, é eventualmente produzir ausência de sentido” (BROUGÈRE, 1998, p. 23). Desta forma, conceituar o jogo é tentar limitar algo que não possui limites enclausurados, mas é constituído de infinitudes de possibilidades, de acordo com as situações de jogo vivido pelo indivíduo.

Para a psicologia, o conceito de jogo também é construído no interior das experiências cotidianas. Não há oposição entre o jogo e os outros comportamentos, pois ele reflete um modo de ser, torna-se uma denominação da emergência visível de um traço psicológico. Uma das referências importantes são os estudos de Jean Piaget, para quem há predominância da assimilação sobre a acomodação, com forte influência no desenvolvimento cognitivo da criança. “Se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação” (PIAGET, 1964, p.115). Nota-se que a psicologia utiliza o jogo para observar o que é executado pela criança, de acordo com seu processo e desenvolvimento, sem a preocupação de defini-lo, ou conceituá-lo.

Ao discorrer sobre o jogo, é imprescindível pontuar as significativas contribuições de Gadamer sobre este conceito. O referido autor (1998, p. 181) afirma que o jogo é o fio condutor da explicação ontológica da obra de arte e a “natureza do jogo se reflete no comportamento lúdico: todo jogador é um ser jogado”. Neste sentido, o jogo se apresenta, como sendo o próprio sujeito da ação lúdica, o jogador é envolvido por este fascínio que o jogo possui, suas imprevisibilidades de resultados, seus riscos, a liberdade de decisão e a impossibilidade de domínio. Para Gadamer (1998, pg.176) “o sujeito do jogo não são os jogadores, porém o jogo, através dos que jogam, simplesmente ganha representação”. Neste sentido, a tensão e a ludicidade do jogo retira do sujeito a centralidade e o controle das ações e das consequências.

Pensar no jogo sob ponto de vista do jogador, pode parecer uma questão “não séria”, na área da recreação, qualificado na subjetividade do comportamento do indivíduo, no entanto, o jogo possui uma diferenciação própria que contrapõe a esta posição do jogador. Assim, a visão imediatista de que o jogo não é sério, indica uma não veracidade. Gadamer (1998, p. 174) afirma que “é importante que se coloque no próprio jogo uma seriedade própria, até mesmo sagrada”. É a seriedade que o jogo possui, que faz dele um jogo. Quando esta desaparece, o jogo se desfaz, não há mais jogo.

Nota-se que vão se delineando algumas facetas que encontramos sobre o jogo, suas características próprias, a sua impossibilidade de controle, a incerteza quanto aos resultados. Por encontrar-se nesse terreno que não traz fórmulas prontas e não segue métodos estigmatizados como verdadeiros, que o espaço do jogo é facilmente isolado ou anulado, ou ainda, na tentativa de domá-lo lhe configuram sob outro plano, numa urgente tentativa de situá-lo num campo produtivo.

Foi ao longo do século XVII, que as escolas jesuíticas implantaram os jogos em seus programas e regulamentos como forma de regulamentá-los e controlá-lo. Após uma criteriosa análise os jogos considerados bons eram admitidos e considerados meio de educação tão estimado quanto os estudos. Foi o romantismo que sustentou e fortaleceu a importância da brincadeira infantil como meio principal para a educação, o que ainda hoje podemos observar em muitas compreensões pedagógicas.

O jogo tornou-se importante para o processo de formação desta criança e a escola procura de maneira imediata situar sob seu controle. Surge uma pedagogia como estratégia, com o objetivo de trabalhar conteúdos e objetivos escolares sob o forma de jogo.

Segundo Brougère (1998):

O jogo está presente apenas através dos jogos disciplinados, controlados, vigiados, dirigidos, organizados. Não há espaço para a valorização da espontaneidade no âmbito de um jogo considerado em si como educativo. Assiste-se a uma verdadeira aculturação da infância (p.115).

Considerando esta concepção, o jogo não é visto como possibilidade em si, mas seu reconhecimento é sustentado, quando associado a questões educativas, cognitivas e morais. Para o professor responsável pelo conhecimento, este estratégia pondera com facilidade a assimilação dos conteúdos previstos no programa. No entanto, este cenário configura uma incoerência entre a educação e as redes que configuram esse enlace, a criança e o jogo.

Com base nesta lógica, ao estabelecer o jogo nas formas de um jogo educativo acaba ocorrendo a supressão das próprias características do jogo, já que no jogo educativo a decisão, a incerteza e a frivolidade estão ausentes.

E essa frivolidade, é sem dúvida o que parece mais contraditório com a seriedade do ato educativo. Mas o paradoxo existe: suprimir a frivolidade é assumir o risco de fazer com que o jogo também desapareça. A seriedade mata o jogo, mas a frivolidade é o que permite ao jogo aproximar-se, em seus efeitos, de uma ação educativa séria, porque a ausência de consequência oferece à criança um espaço específico de experiência (BROUGÈRE, 1998, p. 209).

Nota-se que ao mesmo tempo que o universo do jogo é sério, também é frívolo, afinal, ao ponderar sobre o mesmo, ele é compreendido como uma atividade por si mesma, e não para outrem. Sua seriedade está associada a sua frivolidade. Exatamente por permitir vivenciar este indefinido, que o jogo, pode proporcionar ações educativas. Sem que estas ações educativas tenham o objetivo de atender apenas os ideais metodológicos da ciência, chegando assim a um conhecimento seguro.

Dando visibilidade as reflexões sobre a infância, suas compreensões, seus espaços e tempos, evidencia-se uma possibilidade, uma vivência, o jogo deixa agir, fazer, sentir. A educação no espaço e tempo da infância sobrepõe-se ao acúmulo de conhecimentos, ultrapassa construções de conceitos, e possibilita experiências diversificadas, espaços de invenção, de curiosidade, compreende a infinita imprevisibilidade dos resultados.

Acredito ser importante, não uma outra reforma da educação, mas sim, um repensar sobre uma outra possibilidade de viver a infância. Uma educação que deixa as crianças entender o mundo e a si mesmos como sujeitos produtos e produtores de cultura. Compreendendo que é no encontro criador entre o novo e o velho, entre a criança e o adulto, que a escola poderá se abrir para um espaço de experiências da diversidade e do imprevisto.

Um tempo sustentado em uma temporalidade do *aion*, desconectado da solidez das fases e das etapas, mas flexível às dimensões deste novo.

Essa maneira de dizer não quer fazer uma análise pessimista sobre a educação formal, pelo contrário, objetiva pensar em uma educação que possibilite a experiência da infância sem delimitações e resultados previamente estabelecidos. Proponho pensar em um tempo e um espaço da infância, um tempo de ensinar e aprender, ser, fazer, criar e recriar. Talvez... Talvez possamos percorrer outros caminhos, diferentes daqueles processos já construídos, com as mesmas respostas e passando pelas mesmas etapas.

3. SIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO E A EXPERIÊNCIA

Pensar o processo de educação do ser humano é desencadear inúmeras facetas de uma história permeada por incisivos dogmatismos que ainda engessam e padronizam todo vitalismo²³ recorrente da vida subjetiva, pessoal e social. A injunção de normalidade e continuidade é um preceito que ainda unifica as práticas pedagógicas na sociedade moderna. Desta forma, este capítulo não tem a pretensão de estabelecer uma verdade que venha confrontar o processo educacional em detrimento dos demais constituídos ao longo do tempo, mas, quer, de certa forma, desorganizar e complexificar, alguns conceitos lineares estabelecidos como verdades absolutas, detentoras de um poder impositivo e excludente.

Um dos dogmas mais fortemente presentes no cenário da educação, desde seus primórdios, é o isolamento da ciência racional em um posto inquestionável e inabalável, objetividade que as ciências humanas, ligadas ao sentimento, ao mitológico e ao empírico, não conseguiam atingir em grau de igualdade. Ao sujeito pensante é preconizado um atributo de poder, portanto sua intelectualidade constitui socialmente uma representação de detentor de um saber racional, um saber admissível, que se defronta e conseqüentemente ganha, neste jogo de poder, quando associado ao que pertence ao senso comum, ligado às ações concretas

²³ Segundo Maffesoli (2005, p. 46), vitalismo refere-se à compreensão da vida como ela é.

da vida. Esse aspecto remete-nos à consideração de Silva (2003, p. 37): “[...] naquilo que interessa à nossa compreensão da representação, os signos são o que são e significam o que significam porque nós os fizemos assim”.

Esta verdade de um saber racional, oriundo da ciência e solidificado socialmente, ainda é atuante na modernidade. Pode-se perceber isto desde a filosofia grega, com Platão, que estabelecia o conhecimento de forma estável e imutável, atingido mediante um processo essencialmente intelectual, da razão. O mesmo define no Teeteto (1986, p. 179) – como verdadeiro conhecimento - a ciência: opinião justa acompanhada de razão, que possibilita uma ascensão segura do mundo do relativo para o mundo do absoluto.

O poder do pensamento sobre a vivência empírica, a experiência, adquire um espaço mais consistente com o advento da ciência moderna. Descartes foi um matemático e cientista, fundador da geometria analítica e da ótica, influenciado pela “nova ciência” do século XVII. Postulou duas substâncias distintas - a substância espacial (matéria) e a substância pensante (mente). “Ele focalizou aquele grande dualismo entre ‘mente’ e ‘matéria’”. No centro da mente colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para racionalizar e pensar”(HALL, 2003, p. 27).

Com base na lógica do pensamento como única verdade, Descartes distanciou o sujeito do conhecimento, de toda diversidade de vivências, do desejo, das paixões, do querer, da curiosidade, da fantasia, da imaginação e do mistério. Compreendendo “mistério como uma palavra que vem do verbo *muen*: fechar os olhos e fechar a boca. Fechar os olhos para atingir o invisível, e fechar a boca na impossibilidade de explicá-lo. O mistério é a hora de saber silenciar para contemplar” (MORAIS, 2001, p.16).

Percebida sob este prisma, a teoria do conhecimento de Descartes, alicerçada em idéias claras, seguras e indubitáveis, constitui a base de um paradigma educacional que delinea a supremacia da razão em detrimento da experiência dos sentidos, da emoção, da contemplação do mistério. Assim, a concepção moderna do conhecimento surgiu no Ocidente com a Revolução Científica do século XVII e a Revolução Industrial, ambas estruturadas sob o viés da mensuração mecânica, distantes da experiência e da sabedoria da vida. Tal concepção influenciou consideravelmente o pensamento curricular durante o século XIX: a mente, sendo um músculo, necessitava de exercício diário e vigoroso.

Verifica-se que este contexto era marcado por atributos culturais e intensos mitos. É no rastro da Revolução Francesa e ao longo do século XIX que se encerra o mito da religiosidade e inicia-se uma nova fase mitológica, uma “petrificação da razão”. Segundo Maffesoli (2005, p. 35), “O mito fundador do burguesismo é bem o da razão, com todas as suas conseqüências: fé no progresso, tensão frente ao futuro, exacerbação da ciência”.

Constata-se aqui que no rastro educacional o mito da ciência agiu com superioridade sobre as demais áreas humanas, e é a partir deste pressuposto que esta reflexão tenta apontar para outras possibilidades nas quais o conhecimento pode ser evidenciado através das múltiplas formas dos sujeitos experienciarem o mundo, dentre elas o jogo dramático. Essa experiência não quer se referir ao sentido restrito de vivências, tão instigadas pela sociedade contemporânea, que exige respostas e reproduções rápidas e rotineiras, no âmbito da ação instantânea. Larossa, (2004a, p.154) com base em Benjamin, compreende a experiência como “atravessamento”, não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. Neste sentido, quer-se compreender não um

desligamento do conhecimento científico, proporcionado pela via da razão, mas somos instigados pela possibilidade da experiência, na qual os sentidos são interpelados pelo mistério, pela curiosidade, pelo enigma, pela vida.

Ao perceber o enclausuramento da amplitude multidimensional da educação pela simplificação dos princípios da ciência, que mascara a complexidade da vida e de todas as suas redes de ligação, Morin tenta questionar essa supremacia, esse poder constituído de determinadas disciplinas sobre as demais, essa comodidade linear dos currículos fechados para o dinâmico, para a vida, ou seja, esta ordem holista, que se detém em uma visão fragmentada e reducionista do real.

Essa face revelada na modernidade fez surgir uma necessidade que Morin chama de “uma necessidade do complexo, de um complexus, que é tecido junto” (MORIN, 2004, p. 89), sem a onipotência de uma única verdade, mas por uma dialética da interação, ou melhor, por uma “dialógica recursiva hologramática”.

Segundo Morin (2003):

O pensamento estabelece uma dialógica entre o racional e o empírico, o lógico e o analógico, o racional e o mítico, o precioso e o vago, a certeza e a incerteza, a intenção e a ação, os fins e os meios. Por trás dessas dialógicas, há a dúvida, a vontade, a imaginação, o sentimento, a angústia diante do mistério do mundo. O pensamento, portanto, implica todo ser (p. 103).

Dentro deste contexto criado historicamente, no qual a pretensão de estabelecer uma única verdade sobre o conhecimento tenta se fixar, surge a utopia de Edgar Morin. Uma educação da complexidade, na qual busca uma articulação entre os diversos e diferentes saberes, uma possibilidade de religar a multiplicidade da vida num compartilhamento de experiências. Propõe-se, então, um novo olhar sobre a educação, o pensamento, a ciência e a

experiência. Um olhar que permite repensar e religar os contingentes separados desde a visão platônica e cartesiana.

Visto sob este prisma, o ser humano não é estático e definido por processos quantitativos, como segue afirmando Morin (2003, p. 63-64): “O homem é racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, mágico, cantor..... que possui a diversidade humana, é um ser complexo que reúne traços contraditórios”.

Pode-se afirmar que o ser humano, ao mesmo tempo em que é único em suas individualidades, é o todo, também é múltiplo, é parte de vários enlaces de diversidades. De fato, é um ser complexo, produto e produtor de cultura, um ser que é constituído na dinamicidade da vida. Esta não é estanque e nem linear, é delineada por muitas incertezas, o que significa que a ordem também enfrenta suas nuances, apresenta-se como um contexto que constantemente é feito e refeito. A vida vivida possui e é gerada na ordem e na desordem, na razão e na loucura, na prosa e na poesia.

Esta concepção de amplitude do pensamento, como constantes elos desencadeadores de novas redes, é observada quando Morin (2004, p. 59) argumenta que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. Incerteza de um mundo que não se mostra de uma única forma, inserido em uma ordem previamente estabelecida e comprovada, como a ordem da ciência. Incerteza decorrente de um mundo que é flexível, que é permeado pelas mais diversas experiências físicas, biológicas, cerebrais, psicológicas, culturais e sociais. Um mundo que foge da nossa previsão, pois é construído mediante as ações humanas na interação entre sujeitos e objetos.

Morin (2004, p. 56) aprofunda esta teoria quando afirma que “convém fazer a convergência de diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas, para ensinar a enfrentar a incerteza”. Ele compreende a educação como um processo envolvente que conjuga, além de cérebros pensantes, corpos sensíveis.

Dessa forma, a reforma do pensamento quer introduzir uma nova problematização sobre o conhecimento, a vida, o homem. Quer ligar a explicação objetiva dos conhecimentos à compreensão das diversas realidades que circundam o mundo. O que se propõe aqui, portanto, é que a educação comece a repensar suas práticas pedagógicas com o objetivo de contemplar uma amplitude além das restrições das salas de aula, contemplem a vida e suas multiplicidades sem que com isso sejam perdidas suas idiossincrasias.

Ao reportar-se ao mérito da teoria da complexidade Morin (2005, p. 182) esclarece que o princípio hologramático, significa “abandonar um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno”. É o conhecimento no contexto e na globalidade. Talvez esteja aí um dos grandes desafios de uma educação complexa: poder tecer a constante recorrência que acontece com os fatos da vida, por sua dinamicidade e não-linearidade. A sociedade está na escola como a escola está na sociedade, uma produz a outra de forma recorrente. Em virtude disso, das dialogias da vida, em que os antagonismos possuem seus nexos, torna-se quase impossível compartimentalizar em gavetas fragmentadas o conhecimento da vida, do mundo, da sociedade. A constante recorrência é imprescindível.

3.1 Com vistas a experiência ...

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.
(BARROS, 2003)

Ao refletirmos sobre a educação e seus paradigmas condutores, pode parecer ao leitor que o presente texto busca desqualificar os atributos da ciência para o conhecimento. Pelo contrário, reitera-se aqui as significativas contribuições que as pesquisas objetivas ofereceram para o progresso da sociedade. O que se propõe, entretanto, é uma abertura multidimensional sob o foco da educação. Uma restauração da racionalidade que contrapõe a racionalização, considerando que a ciência racional possui outros e não menos significativos aliados no processo educacional de aquisição do conhecimento, como os sentimentos, a linguagem, a emoção, a solidariedade, a poesia. Complementamos tal consideração com as idéias de Morin (2003 p. 108): “estimo necessário estabelecer a prioridade do cérebro, destacado pelo espiritualismo filosófico, mas estimo também necessário reabilitar a alma expulsa pelo objetivismo científico”.

Esta religação dos diversos saberes também perpassa pela compreensão de sentido. Refletindo a respeito dessa questão dá-se visibilidade ao pensamento de Nietzsche (apud. HERMANN, 2002, p. 14): “o qual não tem a pretensão de questionar a cientificidade da ciência, mas voltar o processo à instauração de sentido no relacionamento com o mundo”.

Ainda dentro desse contexto Morin afirma a necessidade de um redimensionamento das compreensões educacionais (2003, p. 103): “A razão não regulada pela experiência, pela observação, pela verificação, leva à racionalização, logicamente coerente, mas empiricamente falsa”. E de forma incisiva, transparece novamente esta idéia quando revela que “o conhecimento que propomos é complexo porque dá novamente sentido

às palavras perdidas e esvaziadas nas ciências, inclusive cognitivas: alma, espírito, pensamento”.

Nota-se que Morin apresenta uma nova dimensão para o processo educativo, um olhar sobre os acontecimentos que passam não apenas pelo corpo, pelo cérebro, mas que atingem a alma, o mistério, o querer e o desejo.

Em suas palavras:

O espírito humano se abre ao mundo. Se faz pela curiosidade, pelo questionamento, pela explosão, pela investigação, pela paixão de conhecer. Manifesta-se pela estética, pela emoção, pela sensibilidade, pelo encantamento diante do nascer e do pôr-do sol, da lua, da avalanche das ondas, das nuvens, das montanhas, dos abismos; e essas emoções vivas estimularão a cantar, desenhar, pintar (sentirá estimulado pela sua pertença ao mundo) (MORIN, 2003, p. 40).

De fato o homem é também operado pelo seu “Eros”²⁴, uma vontade de viver e não apenas sobreviver. As nossas salas de aula necessitam gerar o tempo e o espaço da vida, e não apenas o suportar o tempo e o espaço clássico, um tempo do “relógio”, previamente definido e fechado.

No que tange a essas questões, vale ressaltar que não se pode cair na banalidade de considerar que apenas trazer aspectos referentes à realidade da sociedade é o que basta. Sugestiona-se aqui um gerar a vida dentro dos espaços escolares por meio da “experiência”, não no sentido de experimento, proposto pela educação técnica, que propõe uma metodologia da comprovação, mas uma experiência que se dá o direito de ler o mundo através da sua abertura e disposição sobre o mesmo.

²⁴ Segundo Morin (2003 p. 40), a atração erótica é fonte de complexidade humana, pois provoca encontros improváveis, e é isso que opera a simbiose entre o clamor do sexo que vem das profundezas da espécie e o chamado da alma, o amor.

Esta proposição de “experiência” se contrapõe ao sujeito da informação, instigado pela sociedade moderna, um sujeito que necessita estar bem informado para poder dar sua opinião. Constata-se que ao ter que processar tantas informações borbulhantes a todo o momento na sociedade, o sujeito aniquila totalmente qualquer possibilidade de experiência.

Este aspecto transparece nas palavras de Benjamin, (apud. LARROSA) quando esclarece:

A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo... O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo que caracteriza o mundo moderno impede sua conexão significativa. Impede também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro acontecimento que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar nenhuma marca (2004a, p. 157).

Partindo das idéias de Larrosa nos perguntamos: Como fica então o saber da experiência neste contexto da sociedade moderna da informação, da opinião, da velocidade? O próprio Larrosa aponta em uma de suas palestras proferidas no 13^a Cole-Congresso de Leitura do Brasil- realizado na Unicamp, Campinas/ SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001, que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Mas que tais conceitos não significam o que significam habitualmente”.

O conhecimento da experiência não se limita à amplitude da ciência e da tecnologia, detentor de uma objetividade estritamente utilitária, como uma mercadoria que contempla os interesses desta sociedade da informação. Da mesma forma, a vida não se restringe a sua dimensão biológica, na qual as ações são compostas para a contemplação das necessidades de sobrevivência. O conhecimento da experiência tem a ver com a elaboração de sentido, na qual o sujeito é transpassado pelos seus efeitos. Como o próprio Larrosa (2004a, p. 160) afirma: “o sujeito de experiência seria algo como uma superfície de sensibilidade na qual

aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

O que propõe a pedagogia da experiência é provocar a desestruturação dos resultados calculáveis e previstos. Situações estas capazes de limitar o agir e o pensar dos sujeitos, capazes de solidificar suas verdades em sequências e rotinizações. Assim, a preposição sugerida pela pedagogia da experiência, permite que os sujeitos não estigmatizem suas vidas e seu fazer em verdades imperativas, mas se dêem o direito, ou melhor, se permitam sentir, construir, ou ainda, se deixem envolver pelas possibilidades dos acontecimentos.

Nesta perspectiva, afasta-se o fechamento e desmistifica-se a supremacia centralizadora de um saber já dominado. As aprendizagens também podem se dar nos acontecimentos, nas infinitas variantes propostas por estes, e os resultados deixam de ser situados nos espaços já pensados e repassados, tutelados e conduzidos. Desta forma, o conhecimento se dá em um espaço movediço em que estão imbuídos múltiplas produções de sentidos, cada acontecimento produz significações que não seguem padrões ou saberes delimitados, mas constituem o mistério da transfiguração de si mesmo.

O mistério também está “nas pedras do nosso quintal”, passagem proposta no poema de Manoel de Barros. O que o autor quis dizer quando se referiu à intimidade? Será que foi porque uma delas furou seu joelho quando caiu, depois de brincar de pega-pega? Talvez porque com elas construiu uma gostosa comida junto com os ingredientes: terra e barro? Pode ser... Pode ser também que uma delas quebrou a janela da casa da vizinha. Foram essas pedras que participaram dos acontecimentos de sua vida. A cada novo dia as pedras

desvendavam novos mistérios. A cada novo acontecimento, novos mistérios, novas descobertas... Contudo, não há um saber prévio que conduza o mistério, para que este aconteça, o que se estabelece é a incerteza das experiências, que não são previstas nem domináveis.

Muitas são as pedras do quintal, e a cada novo acontecimento, é criada uma nova disposição sobre as mesmas, um novo conhecimento sobre elas, um saber envolto de mistério, pois é sempre novo, se distancia da banalidade, da rotina e da soberba de quem já sabe e não se permite envolver-se com o que acontece. Segundo Larrosa (2004b, pg.84) “Para aqueles que sabem, não há mistério”. Mas se o mistério desaparece se esvazia as possibilidades de vida, de encantamento, de renovação, de se por a caminho²⁵.

A afirmação de Larrosa pondera sobre a hegemonia de determinados saberes e determinados poderes. Nota-se que muitos saberes ocupam um lugar solidificado sobre os demais, reflexos de compreensões que continuam supervalorizando as rotinas em detrimento aos acontecimentos. Larrosa (2004b, pg.84) ainda afirma que “Os que sabem em sua aparente proximidade, defendem-se do acontecimento com qualquer um dos mecanismos que permitem o enquadramento de sua significação”.

Novamente algumas questões voltam a instigar esta reflexão: Por que o acontecimento conturba tanto as compreensões de muitos mestres? Por que constantemente vemos os mestres esquivando-se do que se passa fora dos enquadramentos da interpretação convencional? Ou ainda, não se permitindo assumir a postura de ser *sapiens-demens*, de ousar o diferente, de admirar o imprevisto? Por que essa necessidade de programar os

²⁵ “Caminhar é levar a passear o olhar” (LARROSA, 2004b, pg. 50) Quem se põe a caminhar abre-se a novas situações, vê pessoas, desfaz o corriqueiro, vê uma nova paisagem, abre-se ao novo.

resultados que deverão ser vistos em determinado período, na sequência de determinadas práticas? Por que se busca tanto a evidência do possível e o alcance do real nas práticas educacionais?

A educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Desse ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a interação calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar (LARROSA, 2004b, p.193).

Será que na tentativa de pontuar a importância de metodologias e processos, os mesmos não tornaram-se rígidos demais, engessados demais e impossíveis²⁶ de menos? O que sucumbiu o mistério do processo de formação? Será o saber e suas redes de domínio técnico que fez com que o homem se limitasse em ações programadas e resultados já sabidos e evitasse colocar-se em questão?

Afinal, será que nos tornamos frígidos? Que força é essa que nos congelou? Que prende nossas ações e nossos pensamentos em espaços seguros e cômodos, já percorridos anteriormente. O que limita nossa caminhada? Penso que em alguns momentos posso sufocar o leitor com tantas perguntas. Mas elas insistem em me acompanhar. Várias questões me fazem companhia, várias provocações são suscitadas após as aulas todas as manhãs²⁷, e várias outras são inquietadas após conversar com as coordenações institucionais. Neste momento acredito que a mim é lançada também uma questão: Por que tantas perguntas?

²⁶ Se o possível é aquilo que está determinado pelo cálculo de nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder. Somente nos despojando de todo saber e de todo poder nos abrimos ao impossível. O impossível é o outro do nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo e aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica. (LARROSA, 2004b, pg. 194)

²⁷ Aula com o 2º ano do Ensino Fundamental, em que atuo como professora.

Como afirma Larossa (2004b, p.204) “Só as perguntas poderiam fazer retroceder a arrogância das respostas”.

Por isso, preferi deixar estas questões expostas como feridas que também me ferem, e interferem no meu fazer. Elas me ajudam não a encontrar conclusões, mas promovem um pensar sobre, me conduzem às reflexões. Elas afrontam o saber propriedade, a solidez instituída a determinadas verdades...

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que descobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade.(LARROSA, 2004b, pg.165).

Estas palavras apontadas por Larrosa conduzem a uma compreensão na qual o professor não é a figura onipotente que se sustenta na supremacia do saber totalitarista²⁸. O professor se faz cada vez mais humano, interativo e provocador, o que provoca a “dor”, a dor do encontro consigo mesmo. A dor de não encontrar as respostas prontas, mas de impulsionar o outro na busca de si mesmo. Este mestre produz a incerteza, a desacomodação do estático e a fluidez da vida. Uma vida que não está encerrada, mas que se coloca em questão de forma incerta.

Esse professor se põe distante do saber dominado, se dispõe e ama o novo, ama cada nascimento imprevisível, ama cada questionamento que se abre. Este professor é o professor da experiência, que a cada nova aula não segue sendo o mesmo. Pois todos acontecimentos, todas interações provocam novas possibilidades, provocam novos olhares, afinal ainda encontra-se no caminho. Suas aulas, distanciam-se da apropriação e da

²⁸ O sistema totalitário é uma ordem estável e estabilizada, à qual repugna a incerteza. (Larrosa, 2004b, pg.190).

reprodução de verdades únicas, abre-se espaços descentralizados, adeptos à experiência. Segundo Larrosa (2004b, pg.84) “Mas nesse não saber, nesse distanciamento, está a limpeza de seu olhar, a possibilidade de ir ao essencial”.

Esse é o reflexo de uma educação humana, palpante, envolvida, que mesmo não estigmatizando resultados aos envolvidos, impregna-os de possibilidades. Ao refletir sobre a determinação que os professores outorgam aos estudantes, não se quer dizer aqui, que deva se deixar de delinear um destino e instigar objetivos, até por que se o professor deixasse de aspirar e de orientar estaria confundindo as noções de distância e proximidade nas relações com os sujeitos. Torna-se necessário a distância, para que percebam o todo e também se percebam, se encontrem. Mas também carece de presença, para apontar os sinais, para estabelecer a orientação que fará com que esta condução encaminhe o outro à revelação de si mesmo, a “fê no seu tutelado”²⁹. É esse equilíbrio entre presença-ausência que estabelecerá a liberdade necessária para que o processo de formação aconteça.

Refletindo sobre esta questão, dissolvem-se muitas amarras que impregnam o olhar do professor sobre a educação e sua ação pedagógica. Suas verdades não possuem o mesmo lugar de solidez, não fossilizam um mundo já pensado, seus objetivos e ações não se dão estanques, não se fecham na determinação imperativa, necessitam de vazios que germinem...

²⁹ Larossa (2004b, p.91)

3.2 Manduca manda³⁰ ...Parar de rir.

Em uma cena do cotidiano escolar, parei para refletir:

–Profe, posso voltar pro jogo? (Fala do aluno Fredi) . – Não, você não obedeceu Manduca.(Fala da professora – eu) Precisam obedecer e seguir as ordens. Você descumpriu Manduca, por isso deixa o jogo...

Mesmo assim, Fredi continua a brincadeira e, mais uma vez, é repreendido pela professora:

-Fred, você não pode mais brincar.

Não quero aqui pautar as questões próprias da brincadeira, mas ela me fez pensar no meu fazer educação:

Muitas vezes, fico me questionando se a pedagogia que estamos desenvolvendo nas salas de aula não está sendo uma extensão do jogo de Manduca. Alguém manda, o outro obedece, pois esta é a regra, “seguir Manduca”. Sem que seja evidenciado a sensibilidade, o prazer, o despojar-se da seriedade moralizante. Fico pensando se nossas regras não estão alicerçadas em uma seriedade que sufoca, que nos prende e não permite transgredir, não permite sair do convencional e da reprodução dos conteúdos. Fico me perguntando onde está a desordem do jogo, da imaginação, da experiência?

Parece-me que a necessidade de constituir a educação em um espaço de seriedades controláveis, estabeleceu uma couraça que enrijeceu muitas escolas, muitos

³⁰ Brincadeira realizada com o 2º ano do Ensino Fundamental. A brincadeira precisa de atenção para seguir a ordem que manduca Manda, só se realiza a atividade se ouvir a indicação: Manduca manda. Caso a atividade for anunciada sem a indicação Manduca manda, a mesma não deve ser realizada. A regra é seguir Manduca.

professores. Nota-se que as estratégias desse controle instituiu-se como uma redoma que limita a fluidez, a possibilidade de toque, de tocar e de sermos tocados. Segundo Agamben (p. 22) “o homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos-divertidos ou maçantes, banais ou insólidos, agradáveis ou atrozes -, entretanto nenhum deles se tornou experiência”. Refletir sobre a experiência na escola, é talvez, trazer à tona a possibilidade do jogo que instiga o encontro entre os sujeitos e os acontecimentos. Cada jogo torna-se o encontro entre horizontes distintos, e a cada encontro ressurgem novas marcas, novos vestígios e efeitos, que por sua vez é um novo horizonte. Na palavras de Heidegger (apud LARROSA, 2004a, p. 162) “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma.

Nossas salas de aula podem muito, não há como prever o quanto. Através de sua receptividade e acolhimento dos acontecimentos, também proporcionados pelo jogo, que a escola adentra uma nova percepção de conhecimento. A escola que promove a possibilidade de experiência não vê apenas sujeitos sedentos de informação, mas sujeitos interpelados por novos horizontes, indeterminados e imprevistos .

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é não ter bastante informação, cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2004a, p. 154)

Vistas sobre o prisma do homem moderno, as exigências sociais acabam induzindo e conduzindo as ações humanas. A escola acaba se adaptando, e organizando seus currículos de acordo com as exigências a ela imposta. O mundo está produzindo deliberadamente e a escola também precisa produzir. Desta forma, os alunos precisam estar cada vez mais submersos a novos e mais conteúdos, não se pode parar, não há tempo, há

muito trabalho, há novas atualizações e especializações e com isso o homem atualizado vive em uma constante desatualização. Ou melhor, já não se permite parar, para não se desatualizar.

E é nessa busca constante pela informação que o homem moderno acaba anulando a possibilidade de parada, de conversa sem pressa, de escuta. Larrosa aprofunda esta teoria trazendo a definição de experiência como:

A possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2004a, p.160).

Penso que nossas salas de aula ainda estão cheias de informações, abarrotadas de dados, mas empobrecidas de experiências. Empobrecidas de experiências capazes de tocar todos sujeitos envolvidos nas propostas, nos silêncios, nas paradas. Experiências que extrapolam o conhecimento como ciência objetiva, ordenada em linearidades, em repetições e previsibilidades. Pelo contrário, experiência que dá abertura a incerteza, a imprevisibilidade da vida, à desordem do desconhecido, das diferenças, das pluralidades. Dá a possibilidade de cultivar o vivido, o sentido, o tocado, aquilo que passou e deixou marcas nos sujeitos.

Talvez, os professores e as instituições escolares precisassem repensar seus currículos e planejamentos “Manducas”, seus postos inquestionáveis do saber, suas buscas incessantes por conhecimentos pragmáticos sempre crentes e fixos em determinados objetivos e resultados, ausentes de experiência. Talvez, se deixassem suas “Posturas do saber” e seu

tórax hipervalorizado, pudessem participar do processo de transformação que a cada encontro, a cada passagem, a cada acontecimento, propõe-se aos sujeitos que estão abertos às experiências, abertos a própria transfiguração. Segundo Larrosa (2004a, p.163) “é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”.

Tendo em vista a sensibilidade proposta por uma educação pela experiência, emerge borbulhante, práticas que delineiam a visão do homem sobre si, com o outro e com a sociedade. Penso que são estas experiências de abertura à vida³¹ que podem possibilitar a escola pensar seus espaços, seus sujeitos, e seu processo de formação como uma viagem aberta³².

Refletindo a esse respeito, pondera-se sobre a afirmação de Handke (apud. LARROSA 2004b, p. 49-50) “Os melhores livros são aqueles que conseguem uma e outra vez que alguém se contenha, levante o olhar, contemple a região, respire profundamente, deixe-se banhar pelos raios do sol – mesmo que não brilhe”. Nisso transparece a possibilidade da experiência como um livro, que permite que possamos abrir a janela para admirar, pensar, calar, ou mesmo silenciar.

Que possamos abrir as janelas...

³¹ Maffesoli (2005, p. 23) ao discorrer sobre a vida, afirma: “A vida que não se reconhece no esquema, preestabelecido, de um racionalismo de encomenda. É na dor e no sangue que se nasce para a existência. Mas é no maravilhar-se que é possível, bem ou mal, ir vivendo”.

³² Segundo Larrosa (2004b, p.53) A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solidificar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém.

*Ao abrir a janela vemos outras possibilidades, outras cores, outras formas,
vemos também as várias dimensões que o novo se abre.*

4.COM OLHOS VOLTADOS ÀS EXPERIÊNCIAS...

DA JANELA EU VI.....

O cotidiano escolar - Cena 1:

Da janela eu vi... crianças brincando no balanço da pracinha. Vi também um grupo delas, reunidas ao redor de outra criança no chão. Observei de longe e fiquei ainda mais curiosa quando ouvi barulho de ambulância (produzidos por elas). Outro menino escorando uma colega pelo ombro. Ao me aproximar, mesmo assim sem interferir, percebi que esta turma de crianças com 7 e 8 anos de idade estavam representando entre balanços e escorregadores, um acidente de avião. Algumas crianças como médicos, outras como bombeiros e muitos feridos.

Esta cena foi observada por mim em novembro de 2007, na pracinha da escola em que atuo como professora. Parei por alguns instantes para maravilhar-me com a cena que se apresentava. As expressões, o envolvimento de todos, a paciência dos feridos no chão. Ao comentar com uma colega professora, a mesma se referiu a brincadeira como “Que brincadeira trágica!” .

Esta fuga, encontrada pelas crianças na hora da pracinha, aumentou ainda mais minha inquietação em fundamentar o jogo dramático. As crianças encontraram um momento só delas, em que puderam partilhar um acontecimento, vivenciá-lo, compreendê-lo e elaborá-lo. Quando o jogo dramático está aparecendo em nossas escolas? Nos intervalos? Na hora da pracinha? É nesse momento que se apresentam as questões mais conturbadoras: O jogo dramático está sendo evidenciado pelos professores? Está sendo compreendido pelas instituições escolares? Ou está procurando seu espaço longe da tutela dos adultos e das salas de aula?

Desta forma, me proponho a construir argumentos...

4.1 Reconhecendo o cenário

Da janela vejo as crianças vivendo uma das possibilidades de experiência dessa infância como outro, o jogo dramático. Neste capítulo trago à reflexão cenas do meu cotidiano como professora alfabetizadora que permitem a tessitura entre os fios da minha prática com jogos dramáticos e o referencial teórico. É esta trama, que solidifica a construção dos argumentos do jogo dramático como possibilidade de experiência. Tais argumentos são sustentados na possibilidade das crianças recriarem fatos vividos, construir relações, compreensões e conhecimentos sobre o mundo e sobre a vida adulta.

A reflexão sobre o jogo dramático demanda esclarecer o entendimento que se costuma possuir sobre o mesmo. A referência sobre educação dramática na escola, muitas vezes é associada à prática do teatro como apresentações frente a uma platéia, um método dramático (COURTNEY, 1974, introdução XXI) a utilização do jogo dramático na

aprendizagem de várias disciplinas, como uma metodologia que contemple a aquisição de conceitos, ou ainda, como um recurso que serve para a descontrair o público e também seus componentes.

Nota-se ainda, que com o intuito de explorar as produções artísticas na escola, acaba-se evidenciando o teatro como o espetáculo, sem que os sujeitos envolvidos, crianças e adolescentes, possam se expressar livremente com o corpo, a voz, os sentidos, as emoções... É ainda comum encontrar crianças de 7 e 8 anos, recebendo textos impressos para decorarem. Falas que ao serem reproduzidas, não conseguem expressar a sensibilidade a que o teatro se propõe, além disso, restringem as infinitas possibilidades de expressão das crianças.

Lembro-me de uma cena ocorrida em um dos anos que atuei como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Propus à turma um jogo dramático sobre a história de um livro. Após um determinado tempo, destinado à organização do grupo, muitas crianças estavam felizes, pulando, já incorporando seus personagens. No entanto, La, uma aluna de 7 anos, demonstrava irritabilidade com os colegas dizendo:

- Profe, eles já estão fazendo, mas não sabem nem o que vão falar.

Para La, a encenação da história para o grupo de colegas da sala de aula, necessitava de um texto previamente conduzido. La possuía uma experiência no grupo de teatro da escola e esperava que o procedimento da atividade da sala de aula fosse igual ao da aula de teatro em que participava. Sobre isso, Leenhardt (1974, p.46) afirma que: “É que o texto dramático exerce uma fascinação enganadora, reforçada pelo rótulo ‘cultural educativo’ da atividade teatral. Como se fosse suficiente dizer um texto para fazer teatro”.

Em consonância com as idéias de Leenhardt, para as crianças da escolarização inicial, o texto seria mais um elemento limitador desta forma de expressão, ainda mais se for associado a uma metodologia de reprodução sem a evidência da expressão pessoal, da sensibilidade, do corpo, da voz, e da percepção. Isto posto, considero importante a reflexão sobre a utilização destes textos com as crianças, uma vez que este estudo se propõe lançar um olhar a outras possibilidades da arte dramática na escola, não com o intuito de formar artistas, mas como espaço de descobertas através das possibilidades lúdicas oferecidas pelo jogo dramático. Para isso, valho-me da compreensão de teatro e jogo dramático sustentado por Courtney, (1974, introdução) teatro refere-se a uma representação perante uma platéia, já o jogo dramático diz respeito ao jogo que contém personificação e/ou identificação.

Os estudos realizados e minha prática como professora da escolarização inicial, atualmente como professora do 2º ano do Ensino Fundamental e também como professora de teatro, permitem-me observar certa confusão de professores nas escolas, sobre o entendimento do que seria teatro e jogo dramático, além disso, não fica claro quais as relações estabelecidas com estas formas de expressão na infância e na adolescência. Para tal, trago a reflexão de Catherine Dasté sobre o teatro e as idéias que são lançadas ao território teatral.

Não julgamos que a finalidade do teatro seja preparar as crianças para se adaptarem à sociedade, para se tornarem bons cidadãos, para se ajustarem a moral vigente, mas pelo contrário, explorar o espírito e descobrir nele, a um nível profundo, qualidades não suspeitadas, não desenvolvidas pela educação tradicional, provocar um despertar, abrir novos campos à imaginação, “quebrar os limites da verdade adquirida”. O teatro tem uma função poética, no sentido forte da palavra. (apud. LEENHARDT, 1974, p.107) .

São as idéias de Catherine, apontadas por Pierre Leenhardt que alicerçam uma visão na qual o teatro é retirado de um cenário no qual é constituído como utilitário da

educação e da sociedade. Contudo, é importante compreender que independente das especificidades propostas pelo teatro, ele diferencia-se do jogo dramático para crianças.

Para Courtney (1974, introdução XX), o teatro seria introduzido de forma gradativa, ocorre “acidentalmente”, primeiramente as crianças tomam contato com o jogo dramático, para depois seguirem as rotinas e as práticas do teatro. Segundo o autor, pode-se distinguir os seguintes estágios da educação dramática: primário(5 – 11 anos) jogo dramático, secundário (11-18 anos) jogo dramático combinado com “teatro”.

Nesta concepção, a educação dramática com crianças da escolarização inicial, não se fundamenta num exercício para atuação no palco, mas constitui-se através dos jogos dramáticos, ou ainda, da “ a criança jogando dramaticamente” (Courtney, 1974, introdução). É com este olhar que esta pesquisa irá perceber a educação dramática na escola, um espaço no qual as crianças podem jogar dramaticamente através da evidência dos papéis, recriando situações vividas e reelaborando-as através do processo imaginário e lúdico.

4.2 O que pode um jogo...

Compreender as especificidades do jogo, em especial o jogo dramático, é permitir que a criança possa estar em um espaço aberto para experiências. Experiências que não seguem esquemas previamente definidos, não possuem um script pronto e acabado. É permitir que adentrem espaços de produções e descobertas não previsíveis e estigmatizados, ou melhor, delimitados para serem seguidos. Essa infância instigada neste jogo propõe-se sempre nova, enigmática, irá descobrindo, produzindo e se colocando no mundo de acordo com as aberturas, variantes imprevisíveis que este jogo lhe oferece. Como sugere Larrosa, (2004b,

p.185) “a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro”.

Instigada por essa abertura como possibilidade de se colocar, de dizer e de compreender, mas além disso, de criar nas múltiplas relações proporcionadas pelo jogo, que esta reflexão se propõe construir tramas que alicercem a prática do jogo dramático na escola, acolhendo o lúdico, a imaginação e a livre expressão desta infância sempre nova.

Esclarecer e conceituar jogo, brincadeira e Lúdico, não é uma tarefa fácil, por sua impossibilidade de total controle e limitação. Na tentativa de definir o jogo, Brougère (1998, pg.22) esclarece que “há uma ausência na delimitação de conceitos, o que não impede seu uso, nem impossibilita sua delimitação parcial em função da escolha” .

Para Brougère:

Wittgenstein descreveu a impossibilidade de limitar o conceito de jogo; torna-se estéril querer legislar sobre o que é e o que não é jogo. Tal procedimento seria refutado pela experiência. Poderíamos traçar fronteiras que não são absolutas mas estão associada ao que queremos. Não há regras “a priori” que prescrevem o uso legítimo da palavra jogo; a cada passo de defini-la, a cada jogo de palavras de acomodar-se à imprecisão ou fixar regras específicas. Todos os dias o uso da palavra jogo se modifica. É portanto errôneo considerar que por detrás do uso da palavra perfilam-se limites e regras compreendidas por todos. Daí deriva a suspeita que se pode ter de autores que procedem como se houvesse um conceito único de jogo. (pg.22)

Desta forma, o conceito de jogo é determinado de acordo com os sentidos produzidos. Assim, segundo Brougère (1998, pg.20) “Um mesmo termo pode ter significações diversas de acordo com seus usos”. Seguindo a linha de compreensão de Brougère sobre o jogo, nesta pesquisa, serão evidenciadas as características que o conduzem, mais do que propriamente seu único conceito.

Ao trazer para a reflexão a concepção de brincadeira, a autora Kishimoto (2001, pg.21) afirma que “ a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo”. Contudo, a afirmação de Kishimoto não define com clareza a diferença entre jogo e brincadeira. Pois afinal, o elemento lúdico pontuado por ela, também é encontrado no jogo, como afirma Gadamer (1998, pg. 181) “ a natureza do jogo se reflete no comportamento lúdico: Todo jogador é um ser jogado”. Isto posto, considero o jogo como a possibilidade de se colocar em jogo através da tensão e da fascinação que o mesmo exerce, proporcionando envolvimento e ações lúdicas.

Uma das questões evidenciadas como uma característica que diferencia as brincadeiras e os jogos pode estar relacionada as regras. Para Kishimoto (2001):

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira. (pg.24)

Contudo, tal afirmação aponta para uma contradição sobre tais regras, a própria Kishimoto descreve para a possibilidade das brincadeiras também possuírem regras. Concordo com tal afirmação, mas acredito ser importante trazer para reflexão as idéias de Gadamer (1998) quando afirma:

O espaço lúdico em que se desenrola o jogo (brincadeira), será, ao mesmo tempo, mensurado de dentro pelo próprio jogo (brincadeira) e limita-se bem mais através da regulamentação, que determina o movimento do jogo, do que através daquilo contra o que ele se choca, isto é, os limites do espaço livre, que restringem o movimento de fora. (pg.182)

Desta forma, é possível constatar que as regras existem tanto nas brincadeiras quanto nos jogos, no entanto, se as mesmas acontecerem como regulação externa, elas

acabam restringindo a ação lúdica do jogo, podendo até terminar com o mesmo. Apresentadas as várias definições, no contexto deste trabalho, será utilizado a palavra lúdico como o espaço que acolhe as brincadeiras e os jogos. O jogo dramático apresenta-se como uma possibilidade de experienciar o lúdico, o que para mim, não deixa de ser uma brincadeira.

O jogo faz parte da cultura infantil, é através dele que a criança compreende e se coloca nas interações com o mundo. Pierre Lenhardt se refere ao jogo imaginativo como:

Quando se afirma que toda criança é um artista, está simplesmente a verificar uma das características do desenvolvimento psicológico, pois de fato, ao experimentar os mecanismos do mundo através do jogo e da imaginação, a criança recria às apalpadelas e sem espírito de conformidade, esse mundo que a rodeia”. (1974, p.18)

Desta forma, o jogo dramático torna-se uma possibilidade das crianças entenderem as situações do mundo e da realidade em que estão inseridas, através de um processo imaginário. A imaginação como afirma Leenhardt (1974, p.14) “tem muita importância, porque constituem a via mais lógica e espontânea de descoberta e aprendizagem”. Assim, a cena suscitada em um dos momentos da pracinha, na qual os alunos realizaram um jogo dramático envolvendo um acidente de avião, descrita no início do capítulo, fez com que as crianças se colocassem de forma imaginativa na situação do acidente e compreendessem as situações que a realidade lhes apresentava.

Após uma pesquisa sobre qual o fato em especial as crianças estavam tentando interagir, encontrei recortes sobre o acidente ocorrido com a empresa aérea TAM em 17 de julho de 2007, em que todos os noticiários estabeleciam ênfase total a este ocorrido. O interessante é que a cena da pracinha, não se passava com uma ou duas crianças, e sim com a metade da turma, aproximadamente dez crianças. O que reflete as idéias pontuadas por Brougère quando afirma que:

A brincadeira não aparece como imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica.(1997, p.54)

Em consonância com as idéias de Brougère (1997), pode-se afirmar que as crianças estão interagindo a todo momento com os elementos da sociedade, não apenas imitando o real, mas estão constantemente recriando fatos e acontecimentos. A televisão apresenta múltiplas referências que interferem e agregam-se às culturas lúdicas das crianças. Compreendendo cultura lúdica através do conceito apontado pelo autor, “constituída de brincadeira conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ser sentido) e geracionais (próprias de uma geração específica)” (1997, p.50).

A cultura lúdica sofre influências sociais, afinal a criança é produzida na cultura, contudo ela também produz cultura através das brincadeiras, histórias e das interações com seus pares. Como afirma Brougère (1997, p.97) “Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto cultural”. Desta forma, a reflexão feita no início do capítulo sobre os espaços e momentos em que os jogos dramáticos estão aparecendo nas escolas pode ser retomada sobre outro viés. Realmente, o jogo dramático é vivenciado pelas crianças, mesmo distantes dos espaços tutelados por adultos. Contudo, nossas salas de aula também poderiam proporcionar mais tempo e espaço para a produção e para a criação, um espaço para o “nascimento”³³. Talvez seja importante relembrar a concepção de Larrosa sobre a educação, quando afirma que:

³³ Para Hannah Arendt (apud LARROSA, 2004b, p.189) “a infância entendida como o que nasce é a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo”. Mas para que este nascimento que é sempre um novo começo, num tempo sempre aberto, o mundo deve ser capaz de receber, de se renovar, mas acima disso, se colocar em questão

A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. (2004b, p.188)

Vale considerar as idéias de Larrosa ao relacioná-las com a produção do jogo dramático, com a produção deste espaço da cultura infantil. Visto sobre este prisma, nossas salas de aula podem oferecer aberturas às novas possibilidades das crianças se dizerem, se constituírem e constituírem o mundo em que estão inseridas. Abrir-se para abrigar o novo e acolher a dramática infantil, é rejeitar uma lógica única a ser seguida, talvez possamos proporcionar condições para que estes sujeitos criem suas lógicas próprias, de acordo com suas inquietações e necessidades, estabelecendo novas relações e combinações entre a cultura infantil e a cultura escolar.

Seria isso tão trágico como ponderou a professora da cena? O que esta cena é? Um jogo dramático? Um “teatrinho”? Entendo que aquilo que as crianças tentaram representar não foi a tragédia que assombrou toda a sociedade, ou seus reflexos na crise aérea que estava assolando o país. Mas talvez, quisessem através dos recursos imaginativos, representar os seus pensamentos, as emoções e as compreensões instigadas pelo fato. Leenhardt descreve uma representação imaginativa como:

O imaginário é o meio de expressão privilegiado da criança. Expressar a realidade representando-a e aprofundar deste modo a sua descoberta é talvez a sua atividade básica, rica e necessária, mas não se trata de uma comédia, não é teatro. (1974, p.14)

Assim, de acordo com Leenhardt este imaginário presente nos jogos dramáticos, não pode ser considerado teatro, e é aí que se encontra a riqueza de seus efeitos, é ele que constitui uma das formas de criação e de expressão das crianças. Tal jogo distancia-se de momentos de exposição e enfrentamento com o público, mas cria-se em grupo ou

individualmente a exploração do mundo, suas asperezas e suas múltiplas facetas. Esta concepção é observada também por Courthey (1974, p. 56) “a imaginação dramática capacita a criança (e o adulto de outra maneira) a ver a relação entre idéias e sua mútua inter-ação, e que através da personificação e identificação, a criança pode compreender e apreender o mundo que a rodeia”.

Assim, esta é uma forma de se colocar no mundo, compreendê-lo e explorá-lo, através da imaginação, que sempre escapa dos desejos e dos aparatos que os adultos impregnam ao ser da infância. O processo imaginativo é fluido, não há como prever e conduzir integralmente, pode-se dizer incalculável e imprevisto. De fato, sobre a imaginação segue afirmando Leenhardt :

Ao colocar-se, através da imaginação, numa situação utópica, seja ela imitação ou qualquer outra mais nitidamente fantasista, a criança está a experimentar um comportamento independente, que a ajuda a livrar-se do seu egocentrismo e lhe proporciona uma forma de estar no mundo. (1974, p.14)

Ao observar as crianças em seu cotidiano é possível perceber que o jogo dramático apresenta-se como este lugar do imaginário, do faz-de-conta e da fantasia. Um dos argumentos a ser defendido e construído, é da importância do jogo dramático como um espaço privilegiado, no qual as crianças podem criar e reformular suas concepções sobre si e sobre o mundo através de um envolvimento corporal, sensível e afetivo. Neste sentido, pode-se afirmar que o espaço da cultura lúdica infantil é permeado por elementos lúdicos imaginativos que proporcionam às crianças, infinitos espaços e tempos de experiências. Isso transparece nas idéias de Larrosa (2004a, p.161) quando propõe que “a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Ou ainda de “passar através” derivado da raiz grega *per*, na idéia de travessia (LARROSA, 2004 a, p.161).

A partir de tal concepção pode-se estabelecer nexos e dialogar com a idéia do jogo dramático como a possibilidade de provar, de experimentar, de passar por determinadas situações e compreensões sobre o mundo e sobre si, através da dimensão imaginativa. Segundo Brougère sem sofrer as conseqüências:

No jogo, o comportamento se encontra dissociado de (e protegido contra) suas conseqüências normais. É aí que residem simultaneamente a flexibilidade e a frivolidade do jogo. Essa situação frívola em razão da colocação em parêntese das restrições e condições da vida cotidiana, aparece assim com um espaço de experiências único para o jogador. Ele pode tentar, sem temor, a sanção do real. Segundo Bruner, “o jogo fornece a ocasião de experimentar combinações de condutas que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas (1998, p. 192).

As palavras apontadas por Brougère fizeram suscitar mais uma cena de jogo dramático do meu cotidiano como professora:

Cena 2:

- Profe, profe, os meninos estão brincando de luta no fundo da sala e o LU³⁴ tá junto.

A cena ocorria com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, crianças de 7 e 8 anos: Alguns meninos reunidos no canto da sala. Um menino no centro de uma roda, que de tempos em tempos batia palmas e fazia um som com a boca, na representação de um sino.

Enquanto eu observava, as duplas davam pulinhos e representavam socos e esforço para desviar dos socos do adversário. O limite era estabelecido pelo juiz, e sem resistências as duplas iam se revezando no local da luta.

³⁴ Lu é um menino que constantemente precisava de interações reflexivas da professora sobre suas atitudes com os colegas. Quando algo não lhe agradava, demonstrava seus sentimentos agredindo.

Esta cena permite relacionar às idéias apontadas por Brougère, ou seja, este espaço do jogo como possibilidade de experienciar as situações cotidianas sem sofrer as conseqüências destas ações no real, é isso que garante a flexibilidade e a frivolidade da brincadeira. Ainda dentro deste contexto Brougère (1997, p. 78) complementa que “a brincadeira aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações do cotidiano”. Brincar com o elemento imaginário da luta, é envolver-se com um universo de aventura e exploração, figuras de heróis resistentes, façanhas inimagináveis, processos que conduzem este mundo fantástico a fuga da vida cotidiana.

Este caráter de elaboração da vida real através da linguagem oral e corporal, é que assombra muitos professores, que ao se deparar com brincadeiras envolvendo violência, lutas, e armas, tratam logo de defini-las como trágicas e agressivas, estabelecendo interferências externas, limitando as brincadeiras, ou no limite acabando com as mesmas. Esta concepção é observada por Brougère (1997) “toda coação interna faz ressurgir a brincadeira...toda coação externa arrisca-se a destruí-la” (p.103). Contudo, a brincadeira imaginativa de luta, de guerra, ou briga, além do fascínio de suas possíveis conquistas no imaginário, também é uma construção cultural. O autor ajuda explicar e compreender que as crianças recebem interferências constantes da sociedade e de seus problemas sociais, talvez o jogo seja uma das formas das crianças suportarem seus efeitos, é um encontro com a violência em nível simbólico³⁵. Kishimoto (2001) também apresenta seus argumentos sobre este envolvimento das crianças com as brincadeiras que envolvem perigo, estas práticas conduzem a uma elaboração durante a fantasia do que lhes é distante na prática. Cita o exemplo das crianças que vivem em lugares de maior risco e violência, algumas favelas do Brasil, onde

³⁵ Brougère (1997)

predomina a luta entre policiais e bandidos, seus temas preferidos nas brincadeiras são esses conflitos.

Quando a menina comunica com apreensão que LU está na brincadeira de luta, apresenta um nervosismo aparente. A referida colega demonstra este comportamento por entender que LU apresenta em alguns momentos, atritos com os colegas, e a forma de resolver seus conflitos é agredindo com socos e tapas. A colega previa que a brincadeira acabasse mal.

Contudo, o envolvimento de Lu no jogo dramático anteriormente descrito, demonstra que possui clareza das especificidades necessárias para que o jogo aconteça, permaneceu na brincadeira em nível simbólico, imaginativo, não partiu pro real, sob a pena de desfazer o jogo, pois como afirma Gadamer (1998,p.175) “quem não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres”. Desta forma, Lu sabe que para jogar, precisa compreender a seriedade que é própria do jogo, sem ela, o jogo acaba. As crianças são extremamente rigorosas umas com as outras quando a seriedade do jogo não é considerada, ainda segundo Gadamer “Aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é “apenas um jogo”, mas não sabe o que ele “sabe” nisso”. Assim, o jogo não implica uma solução ou resolução, mas produz fascínio nas infinitas possibilidades oferecidas ao imaginário que se joga a algo, suas relações possíveis e inéditas.

Cena 3-

As crianças foram divididas em grupos com a única indicação de contar algo para os colegas. Brincar com o corpo, com a voz, com as emoções...

Cena do grupo 1- No cenário algumas cadeiras e classes representando uma casa.

Em cena mãe brigando com a filha que estava escutando música, xingando o marido que estava chegando atrasado. No meio da cena o cachorro corria atrás do gato, a mãe vai para o canto da sala e começa fazer movimentos representando estar fazendo comida, neste mesmo tempo o pai surrava a filha, de repente chega outro personagem que também começa correr atrás do gato imitando um cachorro. A mãe retorna da cozinha e briga com o pai, pois o mesmo estava surrando a filha, dá um tapa no pai e todos almoçam na mesa anteriormente preparada sem objetos reais, somente através da mímica.

Cena do grupo 2- Não havia cenário.

No meio da sala Bru em sua cadeira de rodas levanta seus pés³⁶ representando a caminhada e canta: Eu vou eu vou... lá, lá,lá, lá eu vou eu vou... Atchim! (Dá um espirro) .

-Veja, que menina linda! Atchim! (Dá outro espirro).

- É a branca de neve.(Outra criança que segura um objeto nos ombros)

-Aposto que foi a madrasta de Branca de Neve que fez isso! Atchim! (Dá outro espirro).

De repente entra na cena um menino empurrado pela colega: É você!

O novo personagem dá um beijo na menina que estava no chão ela se levanta e todos batem palmas.

Comentário de uma professora que passava pelo espaço do jogo e resolveu observar:

- Esse deu pra entender!

³⁶ Bru possui uma doença chamada osteogênese imperfecta e locomove-se de cadeira de roda.

Este jogo dramático/teatral³⁷, foi realizado com crianças de 7 anos de idade, alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em um dos anos que atuei como professora. Diante desta cena, é válido refletir sobre a lógica evidenciada nas brincadeiras infantis. Ao pontuar a fala da professora, não estou, de forma alguma questionando sua postura frente as culturas infantis, esta cena apresenta elementos para uma reflexão sobre a lógica que conduz tais jogos. Segundo Sarmiento (2002) “ a alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico” A lógica das crianças que realizaram as referidas cenas, não são guiadas pela lógica do adulto detentor de seqüências e compreensões previamente concebidas como certas e verdadeiras.

O que parece ilógico, sem sentido, e por isso perda de tempo sem valor educacional aparente, constitui-se num espaço riquíssimo de probabilidades e lógicas que ajudam a criança compreender os sentidos das relações e de seu meio. É necessário ter em mente, que o jogo tem sim valor para a educação, contudo, ele não apresenta-se sob a lógica da certeza, dos espaços dominados e domináveis do ser humano. Seu espaço é incerto, bem como seus resultados, o que se sabe é que é esse espaço de probabilidades e das cambiantes possibilidades que encontra-se o valor do jogo dramático para a educação. É nesse espaço que as crianças reformulam situações, conceitos, vivências e transgridem o curso da lógica do mundo adulto.

Percebe-se ao observar as crianças, que elas jogam sem procurar uma lógica que a explique seu fazer e o jogo dramático na escola, é uma das possibilidades das crianças

³⁷ Neste jogo houve uma socialização entre os colegas. Desta forma, estava instituída uma platéia, os colegas, segundo Koudela(1984) jogos teatrais. Este jogo foi realizado após as experiências de jogo dramático. As crianças não demonstraram preocupação com este público, desenvolvendo seus jogos com espontaneidade e motivação. Na seqüência será esclarecido com maior clareza esta abordagem.

articulem através das interações entre o real e o imaginário, as compreensões sobre o que lhes acontece e a forma que vão se colocar diante tais situações. É evidente que sobre este ponto de vista, o jogo dramático apresenta-se como uma possibilidade das crianças construírem as suas lógicas através da criação de cenas e personagens livres, sem prescrições ou exigências. Kishimoto afirma que:

Enquanto encorajamos as crianças a desenvolverem outros tipos de jogos de papéis, brincar de super-heróis é, muitas vezes, visto como prejudicial, caótico ou violento. Esta brincadeira, porém, não é má, ao contrário, oferece numerosas oportunidades para a criança obter um sentido de domínio, bem como prevê benefícios comumente associados ao jogo dramático (2001, p.66).

Assim, o jogo dramático apresenta-se como um fim em si mesmo, os espectadores não irão encontrar mensagens explícitas e “coerentes”, como se tais brincadeiras servissem para atender outros objetivos. Segundo Leenhardt (1973, pg.41) “a criança entrega-se ao prazer do jogo pelo jogo”. Mas afinal o jogo na escola é pra atender as expectativas de quem? É para os espectadores ou para os jogadores? Penso que a resposta pode ser associada a forma que a expressão dramática aparece na escola, em especial, no segundo ano do Ensino Fundamental, como jogo dramático ou como teatrinho? Um que envolve o brincar como princípio de tensão dos jogadores e outro que se propõe agradar os espectadores.

O que esta pesquisa se propõe, não é desmerecer as significativas contribuições do teatro para a formação dos sujeitos, mas ressaltar que o interesse das crianças dos Anos Iniciais, não apenas na Educação Infantil, é muito mais pela representação como imaginação, fantasia e faz-de-conta. São os estudos de Leenhardt (1973, p. 24) que nos ajudam a entender por que “a infância não se preocupa em misturar à sua busca de expressão um eventual espectador”, pois para ela, o público não é necessário, uma vez que o jogo é realizado por um desejo e pela satisfação própria estabelecida por ele. Ainda segundo o autor (1973, p.24), “o

jogo dramático tratando de um exercício da criança e para a própria criança, esgota-se ao realizar-se”.

Seguindo esta perspectiva, o jogo dramático não busca pontuar um método que segue resultados calculáveis e objetivos fixos, pois seu espaço é incerto e imprevisível. Trata-se de um espaço de experimentação do próprio jogo e das suas infinitas possibilidades. Gadamer (1998, p.183) contribui para o entendimento e visibilidade desta questão quando ressalta que “o verdadeiro fim do jogo não é, de forma alguma, a solução dessas tarefas, mas a regulamentação e a configuração do próprio movimento do jogo”.

Outro autor que segue esta linha argumentativa é Brougere (1998, p.194) enfatiza aquilo que caracteriza o jogo, ou seja, “o domínio do grau secundário, o exercício da decisão, a relação com a regra, a ação na incerteza. E a isso se deve acrescentar a frivolidade que minimizando as conseqüências da ação, permite tentar, experimentar”. Não por acaso tais concepções apresentam o jogo como um espaço de experiências diversificadas, imprevistas, pode-se afirmar que encontra-se aí o fascínio que estabelece sobre os que jogam. De tal forma o jogo tornar-se-ia um lugar de aprendizagens no momento que proporciona a experiência sem conseqüências reais. Seguindo tais concepções acredita-se que o sujeito do jogo também seria um sujeito da experiência como declara Larrosa:

“O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos) nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos) mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.(2004a, p. 161)

Ao compartilhar com as idéias expostas por Larrosa, acredito que a escola pode promover em seus espaços oportunidades em que o jogo dramático seja evidenciado para a

promoção deste sujeito da experiência. A criança/aluno da escolarização inicial seria um sujeito ex-posto, um outro em suas múltiplas possibilidades de se colocar nos acontecimentos, através da exposição de suas idéias, emoções, sentimentos e percepções de mundo. A escola seria um espaço de encantos e encontros, ou ainda, encontros que encantam, que possibilitam a exposição. Seus encantos estariam relacionados à tensão, a imprevisibilidade e a diversidade destes encontros/exposições. Ao pensar na criança/aluno e nos encantos/encontros propostos na escola, considero importante refletir sobre a alteridade presente nestes encontros e nestas exposições. Como sugere Larrosa (2004b, p.188) “a alteridade daquele que nasce só pode se fazer presente como tal quando, no encontro com ela, encontramos verdadeiramente algum outro e não simplesmente aquilo que nós colocamos ali”.

4.3 Jogo Dramático / Jogo Teatral

Compreender o teatro na escola é o que muitos autores como Viola Spolin, Peter Slade, Pierre Leenhardt, Olga Reverbel e Joana Lopes buscaram propor. No entanto, as escolhas teóricas feitas neste estudo, foram tecidas no intuito de articular a prática do jogo dramático na escola, sem que este objetivasse a formação teatral como fim, ou a implantação de apresentações de teatro na escola. O enfoque dado à pesquisa é do jogo e suas possibilidades para a infância, o jogo dramático como possibilidade de viver a experiência lúdica. Por isso, o espaço do jogo dramático é constituído a partir da alteridade da infância como outro, imprevisível e “ex-posta”.

Para iniciar esta reflexão, parto da concepção de Slade :

Esta é a importância da palavra grega “*drama*” – “*eu faço, eu luto*”. No drama, i.e., no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva que é o jogo dramático. As

experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. (1958, p.18).

O jogo dramático apresentado por Slade, demonstra uma das faces do jogo, o drama. Tomo a concepção de Slade para melhor compreender os espaços dos jogos onde a “luta” é possível, onde é aberto o lugar para o “combate”. Entendendo este como oportunidade de ação, onde o sujeito se coloca no “combate”, neste lugar a luta pode ser feita, as situações podem ser revividas e exploradas. Na promoção destes espaços promove-se também a oportunidade de recriação da realidade de forma imaginária.

Ao afirmar que o jogo dramático apresenta-se como uma “prática repetitiva”, Slade traz à reflexão esta característica nas brincadeiras das crianças, a repetição. Concordando com estas idéias e na tentativa de compreender esta característica evidenciada no jogo dramático, faz-se necessário trazer as contribuições de Benjamin (1984, p.14) quando afirma que “a criança quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de um saber fazer, incorporá-lo”. Ainda para Benjamin :

A obscura compulsão de repetição não é menos violenta nem menos astuta na brincadeira que no sexo. Não é por acaso que Freud acreditava ter descoberto nesse impulso um “além do princípio do prazer”. Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida (1994, p. 252-253).

Desta forma, os jogos dramáticos seriam experiências que oportunizariam à criança explorar os gestos, a voz, o corpo, os sentimentos, pelo prazer de jogar, pelo prazer que esta prática proporciona. Peter Slade (1978, p.17) argumenta que “a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo, é com o ‘jogo’, que devemos nos preocupar primordialmente e primeiramente”. Em suas pesquisas, compreende o jogo dramático como a

possibilidade de explorar a expressão espontânea da criança, esta seria a base de um trabalho posterior com teatro.

Slade trouxe significativas contribuições para as reflexões sobre teatro-educação quando em 1954 publicou seu *Child Drama*, baseado no trabalho que desenvolvia há vinte anos. Nele, reivindica o lugar do jogo dramático nos currículos escolares, juntamente com a música, a arte, a literatura. Contrapondo o que muitos críticos das idéias de Slade, Courtney afirma que (1974, p. 46) “aquí reivindica-se não que a atividade dramática fosse usada como método para ensino de outras matérias, mas como uma “disciplina” independente com seu próprio lugar no horário”.

Nesta abordagem, o elemento central é a improvisação, “as crianças criam suas próprias histórias e personificações, na medida em que elas as necessitem. Se a improvisação se refere à história e personificação, também envolve movimento e fala criativos” (COURTNEY, 1974, p.48). De fato, a improvisação característica do jogo dramático, baseia-se na liberdade de escolha da criança, ela acontece sem que sejam estabelecidas preocupações com acabamentos estéticos pois conduz os jogadores ao que realmente interessa, ou seja, o prazer do jogo, sem que sejam fixados resultados pré-determinados.

Isto é o que conduz o jogo dramático a esfera de suas possibilidades, criação e recriação de histórias, fatos ou acontecimentos vividos, não há sequências definidas e nem padrões ou roteiros, a proposta surge do interesse e das aspirações das crianças, sujeitos envolvidos nas dramatizações. Courtney enfatiza (1974, p.47) “o jogo dramático infantil se caracteriza por um fluxo de linguagem: discurso espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação”. Seu caráter espontâneo, sem planejamento

prévio, é capaz de promover as experiências necessárias para os sujeitos, em especial as crianças, desenvolverem-se dentro de um processo lúdico e voluntário. Huizinga (1980, p.10) afirma que o “jogo é uma atividade voluntária. Sujeitos a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada”.

Visto sobre este prisma, o jogo dramático possibilita que a criança compreenda e interaja com o mundo adulto, mas principalmente se coloque como outro, recriando através das diversas experiências lúdicas e imaginativas, suas interlocuções nestes espaços. O jogo dramático permite esta imaginação, possibilita que o limite seja articulado no próprio grupo e na própria atividade, pois nesse processo, não há lugares e espaços ancorados, há espaços “vazios” para as infinitas possibilidades deste outro. Para Luizinga :

A criança representa algo diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original da palavra (1980, p. 17).

Segundo Courtney (1974, pg. 3) “a característica essencial do homem é sua imaginação criativa” e essa imaginação é essencialmente dramática em sua natureza. Ainda segundo este autor, “ Fingir ser outra pessoa – atuar- é parte do processo de viver, podemos ‘fazer de conta’, fisicamente, quando somos pequenos, ou fazê-lo internamente quando somos adultos. Atuamos todos os dias: com nossos amigos, nossa família, com estranhos”. Para Burton (apud. COURTNEY, p. 55) “a habilidade em lidar com abstrações pode ser, por si mesma, concebida como derivativo do fazer “imaginativo”.

Dada a relevância do processo imaginativo, vale pontuar as bases de sua fundamentação com Piaget. É com este autor que o jogo de faz-de-conta passou a ter outro

significado para a educação. Para Piaget (apud. COURTNEY, p.270) “a classificação das atividades lúdicas são de três tipos: exercício, símbolo e regra” Os jogos simbólicos envolvem elementos de faz-de-conta, onde implica a representação de objetos geralmente ausentes, a criança nesses casos desenvolve sua capacidade de simbolizar, sua função simbólica. Piaget (1964, p.158) refere-se ao surgimento dos jogos simbólicos, também denominados faz-de-conta, citando ações habituais (dormir, comer ou lavar-se) que, ao serem realizadas fora dos seus contextos, evidenciam o denominado esquema simbólico (fase de transição) forma primitiva do símbolo lúdico, que marca a passagem do jogo de exercício para o jogo simbólico: a criança passa a exercitar, por, por meio da ficção, as suas ações cotidianas, sem os objetivos reais que as determinam. Contudo, os mesmos tendem a desaparecer de acordo com a idade das crianças, que focam seus interesses nos jogos de regras.

As contribuições de Piaget para o campo educacional são grandes, especialmente ao dedicar-se ao estudo da função simbólica, com base na imitação e no jogo como atividades propulsoras do desenvolvimento da inteligência. O autor afirma que (apud. COURTNEY, 1974, p. 270) “a imitação é uma continuação da acomodação, o jogo é uma continuação da assimilação e a inteligência uma combinação harmoniosa dos dois”. Nota-se que as pesquisas de Piaget estabeleceram uma fundamentação teórica que sustenta a prática destes jogos simbólicos na Educação Infantil, contribuindo com muitas pesquisas nesta área.

Contudo, encontram-se nesta perspectiva algumas questões que fizeram o jogo dramático afastar-se do Ensino Fundamental ao ser associado à prática do jogo faz-de-conta, e ao jogo simbólico das crianças em idade pré-escolar, os quais vão desaparecendo com a proximidade do interesse pelas regras. Tal concepção pode suscitar algumas incompreensões

sobre o universo imaginário do jogo e sua viabilidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As pesquisas de Piaget trouxeram significativas contribuições sobre o jogo simbólico da criança, contudo, é necessário compreender que o processo imaginativo não apresenta limite para ser encerrado, a não ser que assim se acredite. Através do exposto, acredito que o jogo dramático pode permanecer nas práticas em sala de aula como um espaço no qual as crianças enfrentam várias oportunidades de improvisações através de processos imaginativos. A imaginação criativa favorece o conhecimento no momento em que suas interações suscitam o criar/recriar nas múltiplas experiências lúdicas provocadas pelos jogos dramáticos. Burton (apud. COURTNEY, 1974, p. 55) afirma que “ a criança improvisando, jogando dramaticamente, está experimentando a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativos dos eventos, e os detalhes do processo”.

Neste sentido, o jogo dramático não seria “apenas” um jogo de faz-de-conta, na medida em que oferece significativos espaços de improvisações espontâneas, ricos em aprendizagens. Dando visibilidade a esta questão, Corsaro afirma que:

É fácil enfatizar a natureza da improvisação do jogo de fantasia espontânea deste tipo porque para a maioria dos adultos ele é visto apenas como “crianças a brincar de faz-de-conta. Todavia, desafiaria qualquer adulto a tentar produzir tal jogo de faz-de-conta em enquadramento totalmente implícito e improvisado (i. é; sem discussão prévia (“out of frame”) dos planos para a acção). Parece fácil até que se analisa de perto ou se tenta fazê-lo. Os adultos apreciam a complexidade de tal improvisação, se os adultos a fizerem.[...] Quando olhamos para o jogo de fantasia nos seus próprios termos, vê-se claramente a agência colectiva das crianças. Eu procuro ir mais longe para afirmar que as crianças da pré- escola são mais adeptas deste tipo de actividade criativa do que as crianças mais velhas (que abandonam os jogos de fantasia em prol de jogos com regras) e adultos. Neste sentido, não estamos apenas a enfatizar um aspecto chave da agência das crianças pequenas, mas como todos fomos crianças um dia, perdemos, por falta de prática, as competências para produzir tais actividades improvisadas nas actividades de rotina.” (2007, p. 7-8)

A priori pode-se compreender o distanciamento das práticas espontâneas do jogo dramático das salas de aula pelo descrédito atribuído as atividades espontâneas das crianças, tão naturalizado na educação Infantil, mas afastado do Ensino Fundamental, pois ao mesmo é atribuído uma racionalidade regrada. Contudo, o jogo dramático pode conduzir à experiências partilhadas e imprevisíveis. Vale considerar que durante esse processo, não há certo ou errado, há um aqui e agora resultante da vida. Nessa vivência do jogo, não se espera um resultado, mas se propõe a experiência³⁸ dos acontecimentos que tocam e produzem afetos, marcas e efeitos. Sob esta perspectiva, vê-se a significação do jogo dramático na sala de aula, um espaço no qual as crianças podem se manifestar espontaneamente, dando vazão a imaginação, a criatividade e a espontaneidade.

É nesta perspectiva que esta pesquisa aborda o jogo na sala de aula, sabendo que muitos autores como Viola Spolin e Ingrid Koudela apresentam o jogo teatral como possibilidade do teatro-educação adentrar os espaços escolares. Neste sentido, Japiassu, apresenta as especificidades entre o jogo dramático e o jogo teatral:

“para entender a diferença entre jogo teatral e jogo dramático, é preciso lembrar que a palavra teatro tem sua origem no vocabulário grego *theatron*, que significa “local de onde se vê” (platéia). Já a palavra drama, também oriunda da língua grega, quer dizer “eu faço, eu luto” (2001, p. 19).

Nessa perspectiva, o que diferencia o jogo teatral do jogo dramático é a presença de uma platéia. Enquanto no jogo dramático as crianças se preocupam em representar através da imaginação cenas e contextos que venham ao encontro de seus interesses e expectativas, o jogo teatral é conduzido a uma representação para alguém. Seus objetivos se fundamentam na introdução das crianças a organização e a linguagem teatral.

³⁸ Larrosa(2004, pg.160)

A finalidade do jogo teatral na educação é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral, é o mesmo da improvisação das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação (JAPIASSU, p. 20).

Para Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2002, p.50) “esta metodologia contemporânea do ensino do teatro conhecida como jogos teatrais, é um sistema de aprendizagem da linguagem do teatro baseado na improvisação”. Estes jogos se fundamentam nos princípios didáticos desenvolvidos pela norte-americana Viola Spolin (1906-1994). No Brasil, Ingrid Koudela foi a tradutora dos livros de Spolin e principal estudiosa dessa metodologia. Esta pesquisadora (1984) enfatiza as relações entre a metodologia de Spolin e as concepções de Piaget de construção do conhecimento da criança, enfocando aspectos epistemológicos do ensino de teatro.

Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do desenvolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (onde, quem, o que) e o objeto (foco) mais o acordo de grupo. (KOUDELA, 1984, p. 43)

Segundo Koudela (1984, p.45) “para criança que entra na fase do realismo, o jogo dramático é inadequado ao seu desenvolvimento intelectual”. No entanto, Spolin estabelece outras diferenças entre jogo dramático e jogo teatral, a forma de lidar com o real:

Como o adulto, a criança gasta muitas horas do dia fazendo jogo dramático subjetivo. Ao passo que a versão adulta consiste usualmente em contar histórias, devaneios, tecer considerações, identificar-se com as personagens da TV etc., a criança tem, além destes, o faz-de-conta onde dramatiza personagens e fatos de sua experiência, desde cowboys até pais e professores. Ao separar o jogo dramático da realidade teatral e, num segundo momento, fundindo o jogo com a realidade do teatro, o jovem ator aprende a diferença entre fingimento (ilusão) e realidade, no reino de seu próprio mundo. Contudo, essa separação não está implícita no jogo

dramático. O jogo dramático e o mundo real frequentemente são confusos para o jovem e - ai de nós – para muitos adultos. (SPOLIN, 1979, p. 253)

Contrapondo esta visão, Nunes apresenta o jogo dramático não como adequação passiva da realidade pelos sujeitos, mas apresenta o mesmo como espaço de constante interação:

O objetivo do jogo dramático é propiciar o desenvolvimento da totalidade da pessoa, seja no campo físico, seja no campo emocional. A base do jogo está centrada na improvisação de ações executadas pelos jogadores.(...) O elemento base do jogo dramático é o faz-de-conta, que propicia aos indivíduos uma melhor percepção do ambiente em que estão inseridos, ou seja, faz eles perceberem a realidade que os cerca . (Nunes, 2003, p. 32-33)

Através da concepção apontada por Nunes, o jogo dramático apresenta-se como possibilidade dos sujeitos tornarem-se agentes de seus processos de formação, explorar seus corpos, trabalhar com a expressividade, a imaginação e a criatividade, mas além disso, participarem do processo de criação de novas experiências e situações. Assim como afirma Ryngaert (1981, pg.70) “É utilizando o artifício, afirmando plenamente a teatralidade que o jogo dramático se transforma num instrumento de análise de mundo”

Nota-se que o enfoque dado ao jogo teatral são suas possibilidades como recurso metodológico do ensino de teatro. Courtney (1974,p. 47) afirma que “os valores “teatrais” são de importância secundária e apenas apresentados às crianças quando estas forem grandes o suficiente para absorvê-los. Assim, vale considerar o que afirma Japiassu (2001, p. 19) “na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral”

Através do exposto, penso que é possível o jogo dramático encaminhar-se a um jogo teatral, compreendendo a ampliação das construções primeiramente realizadas com todo o grupo (jogo dramático) a divisões em grupos menores de acordo com os interesses, trocas

que motivam, sem limitar ou constranger. Contudo, acredito que ao trazer a perspectiva teatral para escola, a mesma se concentre no redimensionamento da organização do jogo, sem que o foco do jogo dramático espontâneo e sem objetivos e resultados definidos sejam reformulados.

Nesta perspectiva, os fundamentos continuam afirmando a possibilidade dos sujeitos compreenderem o mundo exterior a partir da experimentação imaginária das relações que acontecem em seu cotidiano. Construções imaginárias que evidenciam as criações, as reconstruções, as interações e não os eventos acabados. Bruner (apud. BROUGÉRE, 1998, p. 191) traz suas contribuições sobre esta questão quando afirma: “O caráter lúdico de um ato não provém da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito...”

De fato, ver o jogo na escola como possibilidade de experiência da infância como outro, é fazer com que o valor educativo das ações pedagógicas seja também conduzido pelo mistério do jogo dramático, como afirma Huizinga:

O caráter especial e excepcional do jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros. O que os outros fazem, “lá fora”, é coisa de momento não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. (1980, p.15)

É nesse cenário que o jogo dramático é situado, um cenário comprometido com as possibilidades instigadas pelo mistério destes seres “ex-postos”. Destes sujeitos que se colocam a experienciar um mundo que não é apenas copiado, mas recriado. É neste cenário que o jogo dramático pode se fazer presente nas salas de aula, onde a brincadeira imaginativa é reconhecida e explorada como experiência, criação e envolvimento na e com a cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dá o que dizer, ao texto, é algo que se diz de muitas maneiras. Por isso, o dito do texto reativa o dizer, os dizeres. Então, o recolher-se àquilo que dá o que dizer, ao texto, o encarregar-se disso, o responsabilizar-se por isso, é colocar-se nos caminhos que ele abre. Por isso, na lição, a ação de ler extravasa o texto e o abre para o infinito. Por isso, reiterar a leitura é re-iterar o texto, en-caminhá-lo e encaminhar-se com ele para o infinito dos caminhos que o texto abre (LAROSSA, 2004b, p. 142).

Assim como o pássaro que sai da gaiola e se admira com as infinitas possibilidades dos caminhos, como pesquisadora, coloquei-me em voo, vi muitos caminhos que antes não via como possíveis, e desmistifiquei muitos outros compreendidos como belos e perfeitos.

O texto que aqui se finaliza não traça uma conclusão contemplativa do jogo dramático, mas como um voo que propõe aos sujeitos enxergarem novos detalhes nas paisagens conhecidas, este texto foi tecendo uma nova paisagem, não estática, capturada, mas enriquecida por novos olhares, novas compreensões. Neste sentido, o texto foi sendo transformado, mas, ao mesmo tempo, foi transformando minha forma de compreender a infância e as suas representações lúdicas e imaginárias, propostas pelo jogo dramático.

Os questionamentos instigados na minha experiência profissional conduziram as reflexões que permearam todo texto. Como perceber o jogo dramático para além de uma perspectiva utilitarista, como forma de retomar conteúdos? Como desmistificar a constante desqualificação do jogo frente aos conteúdos programáticos na escola? Ou ainda, é possível a educação perceber os aspectos sérios do jogo sem que o mesmo seja situado como recurso pedagógico? São estas questões que me envolveram na tentativa de compreender as possibilidades do lúdico e do imaginário na escola, principalmente no 2º ano do Ensino Fundamental. Pensar no lugar que o lúdico assume na escola, fez com que me colocasse também a pensar sobre as cenas que ao longo da minha prática me instigaram e me fizeram perceber o jogo dramático como possibilidade das crianças explorarem um universo de criação, imaginação, improvisação e experiência.

Nesse sentido, fui instigada a pensar nos efeitos de poder que nos produzem e que produzimos nas interações sociais. A escola também apresenta-se como tal espaço de produção, e em virtude disso, trago reflexões sobre o currículo como possibilidade de significações e interações entre o social e o cultural. Pensar acerca deste currículo é trazer à tona a possibilidade do fetiche, com todas as aberturas instigadas por ele. Um currículo fetichizado propõe a desacomodação de verdades inquestionáveis e de significados únicos, propõe a variação, a inconstância e a imprevisibilidade de fronteiras, ou ainda, a possibilidade destas fronteiras serem discutidas, refletidas e produzidas nas relações dentro e fora da escola.

Isto exposto, o currículo como fetiche torna-se uma das possibilidades de redimensionar as ações pedagógicas instigadas por desejos, sensibilidades, e múltiplas relações sociais e culturais. Um currículo como fetiche produz e é produzido nas diversidades, nas transformações sociais e nas múltiplas variáveis que conduzem a construção do

conhecimento com as interligações com o desejo. Em vista disso, iniciar a discussão sobre o currículo como fetiche, propõe ao texto abrir um espaço arteiro, lúdico e fascinante, para acolher o imprevisível do jogo dramático.

Durante a pesquisa, procurei compreender a infância e as diversas significações estabelecidas de acordo com as épocas históricas. Auxiliada pela interlocução dos autores Ariès (1981), Narodowski (1998), e Larrosa (2004), pude desvelar algumas compreensões sobre a infância como construção social e histórica, não mais natural e idealizada. Fui percebendo a necessidade de redimensionar a nossa maneira de dialogar com as infâncias que são constituídas em muitos espaços, reflexos de seus tempos.

Durante os voos/reflexões propostos pelos autores desta pesquisa, pude desmistificar a infância única, e juntamente com Larrosa (2004) pensar esta infância como outro, que foge das inúmeras tentativas de captura e delimitação. A infância como outro expõe sua fase múltipla, imprevisível, capaz de acolher as várias compreensões das infâncias. Assim, a infância como outro apresenta-se como possibilidade, como o que pode ser, sua imprevisibilidade. E é no acolhimento desta imprevisibilidade que a infância é considerada como este outro capaz, múltiplo e protagonista de seu tempo. De fato, a infância como outro na escola nos instiga desacomodar nossas tentativas de generalização e controle, pois ela sempre nos escapa, nos surpreende. Podemos dizer, então, que a infância, nesta perspectiva, não apenas é produzida na e pela cultura, como também produz cultura.

Manuel Sarmiento (2003) oferece o suporte para refletir sobre o lúdico e o imaginário enquanto recursos das culturas infantis, nas quais o jogo dramático adentra a possibilidade de compreender o brincar como construção, reconstrução, compreensão e

interação de mundo, capaz de acolher a diversidade do outro e de suas culturas. Percebi com Walter Kohan (2007) uma outra compreensão da infância sob dois aspectos da temporalidade, a infância como *chrónos*, que é sustentada na temporalidade cronológica, das etapas de desenvolvimento, de modelo a ser seguido, mas também uma infância como *aión*, que constitui-se sem pré-definições de tempo, espaço ou resultado. Ela acontece na intensidade dos encontros, na acolhida das experiências. Penso na infância como outro, em um tempo de *aión*, que não necessita seguir uma linearidade de ordens já conhecidas, de uma infância capturada e definida. Mas um espaço que acolha a infância como experiência do outro.

Valendo-me das considerações de Jorge Larrosa (2004) e de Edgar Morin (2003), foi possível significar a educação e a experiência através da dialógica evidenciada pela educação complexa. Ao trazer à reflexão a recorrência de pensamentos como racional e empírico, lógico e analógico, racional e mítico, certeza e incerteza, a educação pela complexidade proporciona significativas contribuições para refletirmos a educação e a experiência, quando, ao desorganizar alguns conceitos lineares estabelecidos como verdades absolutas, evidencia a possibilidade de religar a multiplicidade da vida, compreendendo o homem como *sapiens-demens*, racional e louco, produtor, técnico, mágico e cantor. É Morin que faz com que percebamos a possibilidade do entrelaçamento entre os conhecimentos da vida, do mundo e da sociedade, compreendendo que a educação envolve não somente a ciência racional, mas possui outros aspectos significativos no processo de aquisição do conhecimento, os sentimentos, as emoções, as diversas linguagens, a experiência.

Aprendi com Jorge Larrosa alguns caminhos importantes entre o saber da experiência, o conhecimento e a vida humano. Trago para esta reflexão, a possibilidade da

educação evidenciar não apenas os sujeitos da informação, preocupados com o ritmo moderno de trabalho e de aquisição de conhecimentos, mas a possibilidade da educação evidenciar sujeitos da experiência, capazes de se colocarem nas práticas educativas como superfícies de sensibilidade, sujeitos adeptos a cultivar os encontros, a dar-se tempo e espaço para acolher o que lhes passa. Ao dissertar, foi possível constatar que o conhecimento não está distante e alheio à vida, pelo contrário, os sujeitos da experiência permitem-se sentir, construir e envolverem-se no que lhes acontece, lhes toca, lhes passa, e assim, lhes forma e transforma.

Desta forma, as leituras realizadas permitem-me assinalar que ao promover espaços de experiência na escola, rompe-se a uniformização das práticas pedagógicas, rompe-se a visão linear e cumulativa de aquisição/transmissão de informações como únicas formas de conhecimento. Descobri com Larrosa que os sujeitos podem se tornar sujeitos da experiência, ex-postos, capazes de se colocar vulneráveis ao que lhes interpela. Pensar a experiência na escola através do jogo dramático, é permitir a possibilidade de construir conhecimento através do acolhimento de um tempo e um espaço que promova o imprevisto, as paradas, os encontros, as múltiplas possibilidades do outro.

Acredito que o jogo dramático como experiência do outro é um espaço aberto a produções e descobertas não totalmente previsíveis ou delineadas previamente. O jogo apresenta-se como um espaço de construção, compreensão e interação com o mundo. Nesse movimento do jogo como experiência, os efeitos não se tornam estáticos, ou seja, as crianças não apenas reproduzem um mundo pronto e acabado, mas recriam e interagem de acordo com os movimentos proporcionados pelos jogos dramáticos. Pude compreender no decorrer da pesquisa, com o apoio teórico de Leenhardt (1973) e Brougère (1998), que os jogos, em especial o jogo dramático constitui-se como uma via de aprendizagem para as crianças. Desta

forma, as cenas do cotidiano não são apenas imitadas, mas transformadas dentro das estruturas lúdicas e imaginativas.

O jogo dramático torna-se desta forma um espaço rico de experiência, pois os sujeitos podem criar de forma livre e sem preocupações quanto a seu resultado. O que mais importa é o movimento do jogo, as situações reformuladas e as soluções escolhidas para o momento, as quais encontram um espaço flexível e frívolo, passível de riscos sem conseqüências, sem que com isso se distanciem um dos princípios delineadores para que o jogo aconteça, a seriedade, para os jogadores, o jogo sempre é sério.

Outro aspecto importante evidenciado nesta pesquisa a partir das idéias de Sarmiento, é que as brincadeiras possuem uma lógica própria, não seguem os esquemas seqüenciais. A lógica dos jogos dramáticos é estabelecida de acordo com as demandas de cada contexto em que as crianças estão inseridas. Os jogos são criados com peculiaridades próprias, que vem ao encontro das expectativas criadas pelas crianças nos diversos espaços em que se encontram. Assim, o jogo dramático como experiência não tem como fim apresentações teatrais com preocupações estéticas, mas sim a evidência destes espaços de criações e recriações.

O jogo dramático não evidencia certezas, mas promove experiências num espaço incerto, cheio de probabilidades. Assim, compreender a prática do jogo dramático com os alunos do 2º ano dos Anos Iniciais, é perceber que seu objetivo encontra-se no próprio movimento do jogo, na possibilidade de explorar um mundo e neste movimento compreendê-lo e recriá-lo de forma lúdica e imaginativa.

As reflexões suscitadas até aqui não pretendem estabelecer uma verdade, mas adentram um caminho de compreensão sobre o tema. Neste sentido, o jogo dramático apresenta-se num tempo e num espaço da infância e do lúdico, experiência pela qual as crianças podem dizer e se dizer, não um depósito de regras e costumes do adulto, ou ainda um recurso para o desenvolvimento intelectual, mas como uma possibilidade de exploração do mundo. Para Postic (1993, p. 20) “ Ir além das aparências, pressentir o desconhecido e o mistério, munir-se de um jogo de espelhos que refletem outras luzes, ir em busca de seu domínio secreto, são esses os caminhos do imaginário”. E isso quer dizer que a brincadeira possui um fim em si mesma, uma ordem e uma desordem própria que constitui os sujeitos que constroem suas histórias e criam suas culturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. Editora Perspectiva. São Paulo, 1992, 3ª edição.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A infância**. Editora Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari; Direção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7ª Edição. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

_____. **Brinquedo e Cultura**. Coleção Questões da nossa época. Editora Cortez. São Paulo, 1997.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, 1990.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro & Pensamento**. Editora Perspectiva S. A. 2ª edição. São Paulo, 1974.

FERREIRA, Sueli. **O Ensino das Artes**. Construindo Caminhos. Editora Papirus. Campinas, São Paulo, 2001.

FIGA, M. Esperanza. **As outras crianças**. Jorge Larrosa, Nuria Pérez de Lara. **Imagens do outro**. Tradução de Celso Marcio Teixeira. Editora Vozes. Petrópolis, RS. 1998. Páginas 87- 96.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Edições Graal. Rio de Janeiro, 20ª edição, 1979.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Editora Vozes. Petrópolis, 1998.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin**. Ana Lúcia de Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GERÀRD, Faure. LASCAR, Serge. **O jogo Dramático na Escola Primária**. Técnicas de Educação. Tradução de Manuel Ruas. Editorial Estampa, Lda. Lisboa, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. DP&A editora. Rio de Janeiro, Brasil, 2003.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectiva S. A. 2ª Edição. São Paulo, 1980.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Editora Papyrus. São Paulo, 2001.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Edição bilíngüe. Textos clássicos do pensamento humano /2. Tradução do alemão Floriano de Sousa Fernandes. Editora Vozes. Petrópolis, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez editora, 2001.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. Editora Perspectiva. São Paulo, 1984.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004a.

_____. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte. Autêntica, 2004b.

LEENHARDT, Pierre. **A criança e a expressão dramática**. Editorial Estampa. 4ª Edição, 1973.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MASI, Domenico de. **Considerações a partir do capítulo nono: Uma doença do mundo latino: O Overtime**. Rio de Janeiro. Sextante, 2000.

MORAIS, Regis de. **Arte - A educação do sentimento**. Série Universidade. 1ª ed. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

MORIN, Edgar. O método 5. **A humanidade da humanidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, Reformar o pensamento. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2004.

_____. **Ciência com consciência**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2005.

MURRAY, Rosana. **Classificados poéticos**. Belo Horizonte. Miguilim, 1988.

NARODOWSKI, Mariano. **Adeus à infância** (e a escola que ensinava). In. Silva Luiz Heron da. A escola cidadã no contexto da Globalização. Porto Alegre: Editora Vozes, 1998.

_____. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NUNES, Lúcia de Fátima Royes. **Álbum de família**: História de vida de Olga Reverbel. Santa Maria, RS. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança**. Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Zahar Editores. Rio de Janeiro. 2ª edição, 1964.

PLATÃO. **Teeteto** – Cadernos Culturais. Tradução Fernando Melro. Lisboa: Editora Inquérito Limitada, 1986.

PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas, São Paulo: Autores associados. Coleção educação contemporânea. 2002.

RYNGAERT, Jean Pierre. **O Jogo no meio Escolar**. Centelha , Coimbra, 1981.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo. Summus, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 4ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos Santos. **Brincadeira e conhecimento.** Do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre. Editora Mediação, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2003 p.1-18)

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2006, p. 9- 34)

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVATER, Fernando. **Da ética como método de trabalho.** Revista Nova Escola. Edição 153. Junho/2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil.** Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo. Summus Editorial, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** São Paulo, Perspectiva, 1979.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** Teses1. São Paulo. Global Editora, 2ª Ed. 1982.

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL– UNIJUI.
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – MESTRADO
EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS**

MARINA ZUCATTO

**O JOGO DRAMÁTICO E A EDUCAÇÃO:
CONSTRUINDO ARGUMENTOS.**

Ijuí (RS)

2009

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)