

# Alteridade lúdica – o jogo simbólico na relação entre professores e alunos

*Alterity playful – symbolic play in relation between teachers and students*

*Flavio Rodrigo Orzari Ferreira\**  
*Henrique Guilherme Scatolin\*\**

## Resumo

*A relação entre professores e alunos vem se modificando paulatinamente no decorrer dos dois últimos séculos, em consequência das mutações formais e filosóficas da educação como um todo. Assim, o presente artigo buscará problematizar as questões sobre a criação de um ambiente regado a jogos potencialmente simbólicos, em sala de aula, trazendo a este uma noção de tal alteridade entre professor e aluno. Objetiva-se levantar o caminho das experiências imaginárias que o jogo pode proporcionar e o estreitamento na relação educacional que deve estabelecer-se anterior ao próprio ato de jogar, assim como as possibilidades de inserção dessa relação lúdico-imaginária e seus efeitos possíveis na escolarização para as crianças. Esta pesquisa de revisão bibliográfica buscará realizar levantamento da produção científica e literária acerca dos temas relacionados ao universo lúdico-simbólico e seus desdobramentos, julgando-o relevante para a prática dos diversos profissionais que atuam na área, como educadores, psicólogos e psicopedagogos, de modo a promover diálogo sobre as práticas atuais de atendimento institucional escolar e por fim estabelecer considerações passíveis de utilização por tais profissionais da área de educação, que visam melhoria nas relações intersubjetivas com os alunos dentro das salas de aula.*

**Palavras-chave:** *lúdico, imaginário, alteridade.*

---

\* Graduado em Artes Cênicas pela Unicamp e Pós-Graduado em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras. E-mail: flaviorodrigo\_artes@yahoo.com.br

\*\* Graduado em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), mestre e doutorando em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou a orientação deste artigo que foi defendido pelo aluno Flavio Orzari Ferreira em dezembro de 2012 no Centro Universitário Hermínio Ometto. E-mail: henriquescatolin@hotmail.com

## Abstract

*The relationship between teachers and students has changed steadily over the last two centuries due to philosophical and formal changes in education as a whole. Thus, this article intends to discuss problems that the educator might face when applying these playful teaching techniques that, by having the potential for symbolic power, might elucidate the sense of otherness in the relationship between students and teacher. The article's goal is to identify the experiences of using one's imagination that the games might provide as well as the types of relationships that need to be developed in the classroom prior to using the game techniques. Thus, illuminate the potential of using games and the creativity in the classroom, as well as the potential impacts of such on the students schooling. This review of the literature identifies scientific and qualitative research of topics related to this playful technique, and promotes a dialogue between different professionals involved in the learning process, such as educators and psychologists, regarding practices taking place in the classroom. Therefore, identifying the possibility of using such techniques in the classroom in order to ameliorate the subjective relationships with the students in the classroom.*

**Keywords:** *playful, imaginary, alterity.*

## INTRODUÇÃO

Heiner Müller (1990), famoso escritor alemão do pós-guerra, sintetizou em sua obra a necessidade de olhar para história do mundo com os mesmos olhos que velam os próximos que se foram: “Para compreendermos quem somos, devemos olhar para os nossos mortos”. É com esta afirmação que este estudo dá seu primeiro passo para algumas hipóteses que, em seguida, apresentar-se-ão com o intuito de experimentar um novo olhar às relações escolares.

Almeja-se com esta revisão de literatura percorrer os caminhos apresentados por autores da psicologia, pedagogia e filosofia que confluem com o objetivo desta pesquisa. O embasamento teórico oferecido em seguida apresenta-se como espelho das reflexões acerca das mudanças sofridas nos processos educacionais no último século de escola, direcionando um breve olhar aos processos do imaginário, presentes na psicologia infantil e como estes procedimentos mentais são registrados pela memória, transformados e expressados simbolicamente pelas crianças no espaço escolar.

Por fim intenta-se edificar junto ao leitor a noção de *Jogo e Alteridade Lúdica* que pode ser utilizada por educadores em suas aulas. Emprasta-se aqui o termo *Alteridade* utilizado comumente pela sociologia e antropologia, por acreditar-se que este define bem o tipo de relação verdadeira que pode ser construída entre duas pessoas e por se tratar de um tipo de relação que se baseia no equilíbrio entre “o eu” e “o outro”, um encontro de espelhamento com “o outro”, onde as relações de poder estão subjugadas à vontade de relacionar-se genuinamente. Tal noção deste tipo de relação construída permite o estreitamento da relação de confiança com os alunos e leva-os possivelmente à prática do estudo com a mesma leveza que se joga. Um comprometimento sem o peso que se assiste diariamente nas salas de aula. E com as linhas escritas a seguir, este artigo eleva o pensamento à busca não de respostas, mas de perguntas sobre a formação de um conhecimento mais sólido e duradouro.

Assim, a importância maior nesta reflexão está na precisão de se perguntar sobre os melhoramentos da Educação como conclama Paulo Freire (1997) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*: “Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, nada tivéssemos que ver com o mundo lá fora, alheado de nós e nós dele”.

## PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE LÚDICA: BREVE REFLEXÃO HISTÓRICA SOBRE A ESCOLA

Segundo Santos (2002), em *Um Discurso sobre as Ciências*:

[...] Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser.

Olhando para o passado nota-se que apesar da educação ser uma prática antiga, verificada nas civilizações clássicas ainda de maneira simples,

frágil e restrita a uma pequena parcela de aprendizes atrelados aos seus mestres nos liceus de transmissão oral de ofícios, a escola nasce muito tempo depois já na civilização moderna. Entende-se historicamente então por escola a instituição que surge durante a explosão do sistema industrial na Inglaterra do século XIX; que se apresenta como estabelecimento depositário de contenção de uma nova população que se avolumava nas ruas, trazendo um inédito quadro de caos na sociedade urbana, as crianças. O aprender torna-se, desta maneira, vital e com isso exercita as funções individuais do conhecimento. Vygotsky (1988) afirmou em seu livro *A Formação Social da Mente* que: “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Contudo, no decorrer do século XX, pelo próprio cenário de guerras mundiais, o ser humano vê-se em completa desconstrução social, e uma vez fragmentado caminha a partir da guerra fria em busca de sua reconstrução individual. Ou seja, um homem que em menos de meio século é entendido pela indústria como parcela pequena de um todo mais importante, passa por tamanha violência, inclusive física, e depara-se com a extrema necessidade de edificar-se como indivíduo antes esquecido, impulsionado pelas vanguardas das linguagens, e respaldado pela própria psicologia que trazia à luz a perspectiva da relatividade das ações humanas.

Aquele homem então do final do século XIX, que concentrava à escola a preparação de um novo ser coletivo e padrão, que pudesse aos doze anos exercer uma função simples nas fábricas com a única preocupação de não se mutilar, percebe-se após cinquenta anos, insatisfeito e destaca-se do coletivo vislumbrando uma carreira mais complexa do que a de apertar parafusos. A psicopedagoga Nádia Aparecida Bossa, atesta em seu livro *A Psicopedagogia no Brasil*, a seguinte afirmação:

A aprendizagem, afinal, é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se incorpora ao mundo cultural, com uma participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em sua interioridade um universo de representações simbólicas (Bossa, 2007).

Novas profissões aparecem, a escola evolui para um novo período específico que vai além do fundamental de quatro anos, desdobrando-se para o nascimento tardio de um ensino científico médio, e posteriormente o vestibular e as universidades de todos os tipos e para todos os desejos. Em pouquíssimo tempo, testemunha-se uma vertiginosa mudança no pensamento da sociedade contemporânea que, em contraponto à escola, inaugura o século XXI praticamente nos mesmos moldes e estruturas de sua aparição de outrora, mantendo-se antiquada a esse novo tempo.

As crianças são lançadas então a este panorama esquizofrênico. E de cadeiras cativas, a humanidade acompanha a eminente falência dos sistemas educacionais que apresentam sintomas claros de degradação desde quando a escola se abre para todas as crianças sem estar realmente preparada para lidar com uma quantidade enorme de alunos por sala e tampouco com suas diferenças culturais e sociais.

É nesta época que chega ao Brasil a Psicopedagogia e, em meio ao naufrágio da escola, o professor é conclamado a agarrar-se aos seus grupos de no mínimo trinta alunos, e contar com a ajuda de uma nova classe de “tapadores dos buracos” do navio que imerge a uma velocidade hercúlea, a de psicopedagogos. A intenção aqui não é a banalização desta nova profissão, mas entender que a Psicopedagogia revela-se no final do século passado como um reforço ao professor, que sozinho não dava mais conta das antíteses inerentes à escola.

Passados quarenta anos, um novo ponto de vista é assumido pelos psicopedagogos e a profissão é posta em revista. Adquire-se então uma ação muito menos curativa e vai para as instituições de aprendizagem com nova frente: a preventiva. Esta, inclusive, invade os ambientes escolares trazendo maior responsabilidade às reflexões do que realmente é normal e patológico. As múltiplas dificuldades de aprendizagem são encaradas agora de uma maneira menos determinista e definitiva. Passam pelo filtro dos contextos diversos que o indivíduo está inserido, assim como sua própria história de vida, dando esperança às relações entre professores e alunos, tal como ilustra Bossa:

Historicamente, a psicopedagogia nasceu para atender a patologia da aprendizagem, mas ela se tem voltado cada vez mais para uma ação preventiva, acreditando que muitas dificuldades de aprendizagem se devem à inadequada pedagogia institucional e familiar. A proposta da psicopedagogia, em uma ação preventiva, é adotar uma postura crítica frente ao fracasso escolar, em uma concepção mais totalizante, visando propor novas alternativas de ação voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas. (Bossa, 2007)

O próprio objeto do aprendizado não mais é visto no movimento que sai do mestre que o guarda a sete chaves, para o aluno que passivamente o receberá graças à generosidade de seu tutor. O saber é algo descoberto, interdisciplinar e independente, e posto a ambas as partes sem privilégios, sendo que a criança tem também a ação de aprender. Associa-se dentro destas novas perspectivas educacionais, o brincar ao aprender.

Na investigação desta condição mais lúdica das relações educacionais, os elementos lúdico-artísticos voltam a fazer parte do cotidiano da escola, não somente como uma prática isolada de suas linguagens, mas sim como proposta às salas de aula, de conquistar através da perspectiva do jogo, a afinidade entre os seus, onde é possível verificar maior conexão entre as partes jogadoras. No jogo, os objetivos, as regras e posicionamentos hierárquicos são entendidos naturalmente como funcionais à simples vontade de jogar. Exige de todos os jogadores, humildade, ao notar que, no jogo, todos têm as mesmas chances, transformando assim o espaço de estudo em um ambiente mais coerente e justo aos tempos e ritmos de cada um na tarefa de maturação do conhecimento. Em seu livro *Homo Ludens*, Huizinga (1971, p. 30), tem como premissa, a ideia que: “É nos domínios do jogo sagrado que a criança, o poeta e o selvagem encontram um elemento comum”.

## MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO – COLEÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMBINADAS

Após este panorama histórico do desenvolvimento da escola, faz-se necessária a reflexão sobre os sistemas individuais do desenvolvimento mental da criança no que diz respeito aos seus processos criativos. No livro “*La Imaginación y el Arte en la Infância*”, Vigostky (1986) traz à luz os

conceitos sobre o ato criador na infância que se dá na capacidade de usar a imaginação a fim de combinar, de um sem número de maneiras, as diversas experiências acumuladas no decorrer da vida e que são guardadas pelas faculdades complexas da memória humana. Assim, diz:

*[...] la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural possibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y la creación humana basado en la imaginación (Vigotsky, 1986).*

A criação ganha enorme importância ao levar em consideração seu papel no aprendizado. É através dela que a criança, na escola, pratica a construção do conhecimento, que se entende como o manuseio de conceitos e percepções sobre o mundo ao redor. Para tanto, a criação protagoniza o aprendizado no decorrer da vida escolar.

Durante toda a vida, desde seu princípio na infância, as experiências vividas e observadas pelos seres humanos constituem nossas memórias. Estas são armazenadas pelo cérebro e associadas a simbologias que servem como ganchos para que possam ser acessadas e utilizadas posteriormente. Por exemplo, após, um momento, fato ou acontecimento significativo vividos, estes serão armazenados em nossa memória sob o manto de alguma música ou som, cheiro ou gosto, imagem ou pessoa. Ao estabelecer novo contato com um destes anzóis simbólicos, a mente humana é capaz de reviver tais fatos e acontecimentos memorizados mesmo que há muito tempo.

Quanto maior o leque de memórias das experiências vividas e observadas, maior será o material, o substrato para a criação, uma vez que esta nada mais é do que o potencial adquirido de combinar tais símbolos e lembranças em prol de um novo objeto construído. O mesmo é feito com os conceitos básicos aprendidos na escola, momento este em que os alunos acumulam tais noções iniciais afim de, em um segundo momento, com o uso da criação e imaginação, combiná-los com o intuito de construir novas leis

mais complexas e abstratas. Este conjunto de leis, experiências e memórias combinadas no decorrer da vida escolar é chamado conhecimento. Assim, Vigotsky destaca:

*Es fácil comprender la enorme importancia que a lo largo de la vida del hombre tiene la pervivencia de su experiencia anterior, en qué medida eso le ayuda a conocer el mundo que le rodea, creando y fomentando hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas. (Vigotsky, 1986)*

Nota-se, portanto, de acordo com o estudioso francês da psicologia, Gilbert Durand (1996), que a capacidade criadora inerente a todos os seres humanos passa a ser encarada como mais uma das diversas faculdades humanas, um espaço potencial que pode e deve ser exercitado, e não um dom natural que está para as pessoas como um presente divino distribuído sob o comando da sorte. A criança então, que dispõe destas estratégias naturais de aprendizagem (imaginação, memória e criação), crescerá e amadurar-se-á em diferentes tipos e níveis de modalidades de aprendizagem.

Em seu desenvolvimento psicopedagógico, cada criança aprende a aprender. Este aprendizado metacognitivo é, em grande parte, construído a partir dos modelos que a criança observa em casa desde seu nascimento. A psicanalista Melanie Klein (1996), em sua obra destinada à criança e ao papel da escola em seu desenvolvimento mental, chama a atenção dos psicanalistas para tais modelos de aprendizagem oferecidos pelas figuras materna e paterna no decorrer do amadurecimento psíquico infantil. É com esses modelos parentais que a criança edifica sua própria modalidade de aprendizagem, e a terá em si e para toda sua vida acadêmica. Isto não significa que tais modelos sejam herméticos e imutáveis, muito menos que estas figuras parentais tenham que ser apenas os pais biológicos, trata-se de figuras que representam estes laços parentais. A figura do professor, por exemplo, que se faz análoga à imagem da mãe ou do pai, tem muita influência nesta constituição da sua forma de aprendizagem.



Na vida da criança, a escola significa o encontro com uma nova realidade, que muitas vezes parece muito dura. A maneira como ela se adapta a essas novas exigências costuma exemplificar a sua atitude diante das incumbências da vida em geral. (Klein, 1996)

## A CRIANÇA – UM MUNDO SIMBÓLICO

Ao descartar o pensamento antigo de que a criança é um ser apenas passivo na escola, ou seja, que está lá para ser preenchida de informações – como um títere é estofado por seu artesão – um novo modelo de aluno emerge e ganha relevância no processo de aprendizagem: um ser criador do próprio conhecimento viabilizado pelas instituições educacionais e seus agentes facilitadores. Um ser não mais unilateral, mas sim cheio de nuances, espaços imaginários, criativo e potencialmente simbólico. Cada criança passa a ser vista como única no que diz respeito à suas experiências de vida, ao seu histórico escolar e à sua modalidade de aprendizagem específica construída em suas relações com os pais e professores.

Diante disso, esta exigirá um trato individual e a percepção sensível de seus educadores na sala de aula. Aumenta-se com isso o trabalho do professor, que não mais terá diante de si uma sala de aula uniforme, que cabe em seus manuais pedagógicos, mas sim um grupo onde cada indivíduo pedirá à sua maneira e necessidades, uma atenção especial no aprendizado.

Na relação dentro da sala de aula, a produção objetiva das crianças vem sempre carregada de simbologias que podem ser encaradas como a expressão subjetiva de suas questões inconscientes. Um simples desenho ou uma produção escrita contem em si um mundo de atalhos e túneis subterrâneos de seus problemas, medos, alegrias e dúvidas sobre o mundo que as cerca. Um professor atento a tais ganchos simbólicos é capaz de desvendar tais produções e adentrar em uma incursão do inconsciente infantil. Os trabalhos transformam-se em mapas apinhados de pistas lançadas pelo inconsciente nas frestas existentes no ego do aluno. Verdadeiros “buracos”, onde o coelho branco da história da Alice de Lewis Carrol é representado pelos objetos frutos da criação das crianças em sala de aula, a fim de nos

guiar ao País das Maravilhas de cada uma delas. Anna Freud ilustra a importância da compreensão e interpretação de símbolos em seu livro *O Ego e os Mecanismos de Defesa*:

O conhecimento dessas relações habilita-nos a extrair inferências idôneas das manifestações conscientes, no tocante ao material inconsciente nelas subentendido, sem termos de inverter primeiro, laboriosamente, alguma medida que o ego tenha adotado em sua defesa. A técnica da tradução de símbolos é um encurtamento do caminho para a compreensão ou, mais precisamente, um meio para descer das camadas superiores da consciência até as camadas inferiores do inconsciente, sem parar nas camadas intermediárias de atividades anteriores do ego que possam ter forçado, em um tempo passado, um certo conteúdo do id a adotar uma forma específica do ego. (Freud, 2006)

Estas representações simbólicas infantis elevam-se a um novo status sintomático de seus problemas inconscientes enfrentados no processo de aprendizagem, e deverão ser observados com muito cuidado a fim de que o professor aumente seu nível sensível de relativização sobre o aluno e suas dificuldades, e possa assim, psicopedagogicamente, criar estratégias para uma intervenção mais eficaz, e quem sabe, até mais lúdica, como afirma Alicia Fernández:

A psicopedagogia vem para explicar também que na fabricação do problema de aprendizagem como sintoma intervêm questões que dizem respeito à significação inconsciente do conhecer e do aprender e ao posicionamento diante do escondido. (Fernández, 2001)

## ALTERIDADE LÚDICA - A RELAÇÃO LÚDICA ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Posta toda a reflexão acima sobre as instituições escolares, assim como a criança e sua complexidade mental nos seus processos de criação e aprendizado, é chegado o momento de um aprofundamento nas questões principais deste trabalho: o Jogo e a construção da Alteridade Lúdica no aperfeiçoamento das relações entre os professores e seus alunos.

Ao conceituar a ideia de jogo em sua obra, Huizinga (1971) determina claramente a necessidade básica lúdica presente no homem em sua condição

natural de convívio. Diz que o ser humano se torna social a partir das relações de jogo. Defende-o inclusive como espaço social onde o poder e as convenções modernas não têm interferência no resultado do jogo. Ao propor uma partida de um jogo coletivo qualquer como o futebol, por exemplo, onde nela se encontre hipoteticamente jogadores de diferentes situações sociais, como um príncipe e um mendigo atuando em times adversários; a condição de realeza ou de pobreza não garante durante o jogo, quem irá ganhar ou perder. O lúdico então propicia um território onde, sob regras específicas e predeterminadas, todos são “iguais”.

Celéstin Freinet (1975), teórico francês da pedagogia moderna, abre sua obra sobre educação estabelecendo como lei fundamental da escola que a criança e o adulto são feitos da mesma natureza. Diz isso com o intuito de suavizar as barreiras e limites impostos pelas ideias hierárquicas antiquadas presentes nas salas de aula, e que, na maioria das vezes, só serve para impedir que tal relação intersubjetiva entre docentes e discentes se torne enfraquecida e impessoal. Não significa que deva haver laços de amizade entre tais partes, contudo uma relação verdadeira de confiança.

Para isso, sugere-se através deste trabalho que os professores, especialmente os de crianças, revisem seus conceitos sobre o ambiente da sala de aula e transportem para ela uma atmosfera lúdica. Neste momento, o aprendizado vai ocorrer sob a perspectiva de jogos de diferentes naturezas e regras, momento este em que o brincar vai se confundir com o aprender, embora nota-se que na infância são muito sutis os limites entre o brincar e a realidade, entre a fantasia e a memória, uma vez que há entre estas “terras” um livre trânsito por parte da criança. Esta cresce exatamente no movimento entre o real e o imaginado, onde a realidade a invade e habita a memória com a ajuda da fantasia.

Winnicott, psicanalista inglês do Middle Group, oferece um aprofundamento sem igual sobre o universo lúdico em sua obra *O Brincar e a Realidade* (1975). Neste livro, o autor esmiúça com muita propriedade os limites psíquicos acima citados, e à sua maneira mais técnica impulsiona o leitor à compreensão do brincar como estratégia para alcançar resultados

mais profundos nas psicoterapias – porém acredita-se que não só no âmbito terapêutico, mas no educacional. Este psicanalista, em sua tese inicial, lança o seguinte:

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em conseqüência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é. (Winnicott, 1975)

Deve-se ao encarar tal tese, realizar as mudanças etimológicas necessárias para que esta figure e faça maior sentido no âmbito educacional: psicoterapia por aula, terapeuta por professor, criança não precisa ser substituída, a criança é, poeticamente sempre uma criança e capaz de visitar qualquer âmbito sem metamorfoses. E no decorrer do livro, Winnicott ainda conceitua sobre a relação de jogo, ou como é apresentado neste trabalho, com o nome de Alteridade Lúdica.

A palavra alteridade, muito usada pela antropologia e sociologia, é escolhida aqui como o mais preciso termo a ser usado em comunhão com o termo lúdico. Diz-se aqui alteridade levando em conta todo o universo presente a esta palavra: a noção de identidade, de relação com o outro, com o que é distinto a fim de determinar “o eu” pensante social, que só existe enquanto interage com o outro. Ao casar estes dois termos, Alteridade e Lúdico, busca-se definir a relação intersubjetiva que nasce entre os jogadores ao jogar. Alteridade Lúdica então deve ser entendida aqui como a percepção, o canal íntimo e invisível que permite fruição entre dois atuantes de um momento lúdico, buscando no outro, reconhecer-se.

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação [...] É no brincar, somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*). (Winnicott, 1975)

Esta fruição estabelecida entre professores e alunos deve ser buscada prioritariamente. Tal capacidade de percepção do outro jogador é uma conquista anterior a de jogar. De nada adianta a quantidade e variedade de jogos se estes forem realizados sem a preocupação primeira de construir a

relação de jogo. Muitos educadores lidam com o momento lúdico da mesma maneira que lidam com a lição ou tarefa de classe. Tratam a hora do jogo com o mesmo tom que dão um comando referente a uma obrigação ou o preenchimento de um material sistematizado.

É exatamente tal postura que se critica neste artigo. Desta maneira a criança passa a encarar o jogo com sisudez, e o vê como mais uma de suas obrigações tediosas. A alegria de jogar se esvai e dá lugar a apatia do aprendizado que outrora, criticou-se ao refletir sobre o modelo antigo de educação. Em contraponto a isso, necessita-se almejar um ambiente de estudos embasado na Alteridade Lúdica e com isso a entrada dos jogos na rotina do aluno dar-se-á naturalmente como algo orgânico e inerente ao corpo da sala de aula.

Finalmente com a presença de jogos, possivelmente a sala passará a pulsar mais harmonicamente e fruir em criação realizada através do manejo das experiências e referências vividas e observadas pelos infantes, que inevitavelmente combinadas pela imaginação da criança, resultam na construção do conhecimento para longo prazo. Como afirma Freinet (1977) em seu livro *O método natural I: a aprendizagem da língua*, quando faz referência à necessidade de um aprendizado que se dê para toda a vida: “A educação que damos deve gravar-se na criança para toda a vida, senão não será mais que um frágil verniz espalhado num metal que não fundimos nem forjamos para lhe dar as marcas e as formas essenciais para aquilo que se destina”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, este artigo não pretende em momento algum, determinar uma verdade em relação ao trabalho da educação, mas propõe-se a uma reflexão e pesquisa de possibilidades e teorias que aprimorem o trabalho do professor, além de levantar hipóteses práticas para o trabalho psicopedagógico de prevenção em uma atuação institucional.

Não se sabe exatamente se as teses levantadas aqui e embasadas em algumas teorias da psicanálise, pedagogia e filosofia serão integralmente eficazes no remanejamento da relação entre professores e alunos, contudo,

verifica-se a sua necessidade diante da má condição em que esta se encontra, dada as situações relatadas constantemente em outros trabalhos de pesquisadores desta área.

Sem dúvida, espera-se que este relato sensibilize professores e psicopedagogos a procurarem nos meandros desta ampla área interdisciplinar, outras ações assim como teorias que continuem a estofar a prática destes profissionais. E que nunca se esqueçam de que a Educação deve estar à disposição dos alunos e de seu desenvolvimento físico e mental.

A construção do conhecimento é o percorrer de um caminho infindo, constante e mutável e o jogo repleto de simbologias próprias entra em cena com o intuito de tornar tal vereda agradável. Não será fácil é claro, mas como ilustra o poeta Rilke (1995), em sua obra *Cartas ao Jovem Poeta*, “o fácil nem sempre é melhor; o difícil está posto para que a realização seja mais prazerosa”. Assim, o percurso então será longo e cheio de barreiras naturais deste processo vivenciado por todos, mas se vivido por meio do jogo, o será sofrido com alegria.

## REFERÊNCIAS

- Bossa, N. A. (2007). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Rio de Janeiro, Artmed.
- Durand, G. (2002). *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_(1996). *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernández, A. (2001). *Os Idiomas do Aprendiz: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Freinet, C. (1977). *O Método Natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, A. (2006). *O Ego e os Mecanismos de Defesa*. Porto Alegre: Artmed.
- Muller, H. (1990). *Necrofilia é amor ao futuro*. São Paulo: Companhia do Latão.

- Rilke, R. M. (1995). *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Paulo Rónai. Rio de Janeiro: Globo.
- Hizinga, J. (1971). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Klein, M. (1996). *Amor, Culpa e Reparação e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago Ed.
- Santos, B. de S. (2002). *Um discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Afrontamento.
- Venâncio, S; Freire, J. B. (orgs.). (2005). *O Jogo Dentro e Fora da Escola*. Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp.
- Vigotski, L. S. (1986). *La imaginación y el arte em la infância – Ensayo psicológico*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- \_\_\_\_\_. (1998). *A Formação da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Visca, J. (2011). *Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua Interpretação*. Buenos Aires: Visca e Visca Editores.
- Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.