

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA RAMOS FORTUNA

**A FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE E A UNIVERSIDADE:
Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**

Porto Alegre

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA RAMOS FORTUNA

**A FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE E A UNIVERSIDADE:
Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profª. Dra. Merion Campos Bordas

Linha de Pesquisa: Universidade – Teoria e Prática

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

Fortuna, Tânia Ramos
A formação lúdica docente e a universidade: /
Tânia Ramos Fortuna. -- 2011.
425 p.
Orientadora: Merion Campos Bordas.
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.
1. Formação de professores. 2. Ludicidade. 3.
Universidade. 4. Ludobiografia. 5. Hermenêutica
Filosófica. I. Bordas, Merion Campos, orient. II.
Título.

Tânia Ramos Fortuna

**A FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE E A UNIVERSIDADE:
Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Merion Campos Bordas

Linha de Pesquisa: Universidade – Teoria e Prática

Aprovada em ___/___/2011.

.....
Profa. Dra. Merion Campos Bordas – Orientadora

.....
Profa. Dra. Denise Leite – UFRGS

.....
Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

.....
Profa. Dra. Nadja Hermann – PUCRS

.....
Profa. Dra. Maria Borja Solé – Universidade de Barcelona

Dedico esta Tese aos meus pais (*in memorian*), como homenagem ao professor maravilhoso que, cada um deles, a seu modo, foi, e a todos os professores e seus respectivos alunos, no anseio de que experimentem a alegria de aprender e ensinar com prazer, brincando.

AGRADECIMENTOS

Tendo Érico Veríssimo afirmado que, quanto mais velho ficava, mais pessoas de seu passado tinha vontade de encontrar para abraçá-las e dizer-lhes, sem mais explicações: “Obrigado! Obrigado! Obrigado!” (VERISSIMO, 1974, p. 138), eu, na pretensão de imitá-lo, digo o mesmo em relação ao transcurso do Doutorado: à medida que avançava o trabalho da Tese, mais vontade tinha de agradecer às pessoas que, de uma forma ou de outra, participaram desta que tem sido para mim uma autêntica aventura existencial. O número de pessoas a quem agradecer multiplica-se exponencialmente, se for considerado que – desta feita imitando o que disse Borges, por ocasião do concurso que prestou para ser professor na Universidade de Buenos Aires – “venho me preparando para isso durante toda a minha vida” (BORGES, 2009, p. 69).

Mas, na impossibilidade de agradecer nominalmente a todos, aqui, como gostaria e deveria, resigno-me a mencionar alguns poucos nomes na esperança de ser perdoada por aqueles que não serão citados e com a expectativa de vir, ainda, a agradecer-lhes pessoalmente, distinguindo-os como merecem.

Agradeço, pois:

À Merion Campos Bordas, pela pessoa que ela é, espirituosa e inteligente, hábil e sagaz, branda, quando possível, firme, sempre que necessário, mantendo-se forte e decidida e infundindo-me confiança, mesmo em seus momentos mais difíceis. Esta é uma especial oportunidade para exprimir-lhe toda a minha gratidão, nunca expressa suficientemente, por sua larga e decisiva participação em minha formação, desde a graduação, e por acolher-me para a orientação do Doutorado, ensinando-me, com seu modo de ser, o sentido pleno do conceito de respeito pelo outro, isto é, deixando-me “ser”. Para além de tê-la próxima, é pela possibilidade de tê-la “dentro de mim”, interiorizada na posição de interlocutora privilegiada em todo esse processo formativo, que sou grata: assim, sua presença amiga e sábia segue comigo, irradiando-se em todas as direções, de modo a transcender o tempo de doutoramento e a relação estrita de orientando e orientador, para transformar-se em profunda amizade.

À Ana Maria de Barros Petersen, Chefe do DEBAS à época de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo estímulo e por sua vigorosa disposição para remover quaisquer empecilhos burocráticos que pudessem dificultar minha dedicação aos estudos, nisso sempre acompanhada por Sílvia Ramos, secretária do DEBAS.

Aos colegas da FACED, professores e funcionários, que de muitas e diferentes formas apoiaram-me no Doutorado, bem como à UFRGS, pela concessão da licença que permitiu que

me dedicasse integralmente à sua realização durante quase todo o seu desenvolvimento. Entre eles, destaco: Maria Luiza Merino de Freitas Xavier, por sua persistência em incentivar-me, ao longo dos anos, para que eu, enfim, iniciasse o Curso; Sérgio Andrés Lulkin, por sua generosidade em sugerir-me a obra de Staccioli – embora seu gesto dadivoso não seja nada surpreendente para quem têm o privilégio de conviver com a largueza de seu ser; Tania Marques, por propor e assistir ao “ensaio geral” das sessões de qualificação e de defesa da Tese; Leila Mury Bergmann, pelo entusiasmo pela Tese (muitas vezes, nos momentos difíceis, maior do que o meu próprio entusiasmo) e por ser minha “leitora ideal”; Darli Collares, por assumir a docência das disciplinas de Jogo e Educação, assegurando a continuidade do trabalho e a manutenção dessa opção de formação lúdica pela qual tanto tenho me empenhado; Leda Albuquerque Maffioletti, por assumir a coordenação executiva do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” e conduzi-lo, sem medir esforços, com a dedicação, o carinho e a alegria que lhe são característicos, o que foi definitivo para que eu, enfim, iniciasse o Doutorado, segura de que o Programa seria mantido durante meu período de afastamento.

À equipe do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”, pelos gestos de carinho, disponibilidade e interesse para comigo nesse período. Destaco: Juliana Vargas, pelos livros trazidos das Bibliotecas do Campus do Vale e pela manutenção de meu Currículo Lattes; Francine Viehbeck Martini e Taísa Chitolina Perkoski pelo competente auxílio à pesquisa durante os encontros ludobiográficos.

Aos colegas do Doutorado, particularmente às “irmãs em Tese” – tomando a expressão de Betty Krahe –, nomeadamente Maria Martha Dalpiaz, Marlize Rubin Oliveira e Maria Lúcia Maraschin, pelo companheirismo e apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente aos professores da Linha de Pesquisa “Universidade: teoria e prática”, pelas instigantes aulas e ótimas leituras sugeridas, que inflaram minha Tese com importantes referências teóricas. Destaco Rosa Maria Martini, pelo excelente roteiro de estudo que me iniciou na Hermenêutica Filosófica.

Às professoras que avaliaram o projeto de Tese – Denise Leite, Nadja Mara Hermann, Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Maria Borja Solé –, por tudo aquilo que com elas tenho aprendido; é a elas que me dirijo em várias passagens deste texto, na ânsia de fazer eco às suas palavras, mostrando-lhes toda a minha admiração por suas ideias. Destaco Maria Borja Solé, pela acolhida em Barcelona (Espanha): as conversas que tivemos à época e as palestras que me convidou a proferir na *Universidad de Barcelona* foram decisivas para o

desenvolvimento de meu trabalho, enriquecendo-o com novas perspectivas; já as trocas sempre fecundas que temos mantido ultrapassam o perímetro da Tese e são permanente fonte de aprendizagem para mim, deixando-me honrada com sua amizade.

A Gianfranco Staccioli, pela amável recepção na *Università degli Studi di Firenze*, pela escuta atenta, pelos instrutivos comentários sobre a pesquisa e pela oportunidade de participar do curso de Didática Lúdica em Montecatini (Toscana – Itália).

À Sílvia Bagattini, pela solicitude na providência de livros enquanto estava na Itália, desempenhando lá, para mim, com muita delicadeza e generosidade, o papel de “embaixatriz literária”.

À Maria José Dias de Freitas, por também representar o papel de “embaixatriz literária” em São Paulo, sempre com amabilidade e desenvoltura.

A Claudio Roberto Baptista, Cristiane Ramos, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Jane Beatriz Baptista e Luis Fernando Lima pela amizade e interesse pelo meu trabalho.

À Paola Nolasco e ao Rafael Campos Oliven, pelas aulas de Italiano e de Inglês, respectivamente.

Aos professores participantes da pesquisa – Hétzia, Jouet, Liège, Johannes, Rosinês, Anerosa, Wanda, Neusa –, pela pronta acolhida ao convite para participar do estudo e pela generosa oferta de suas próprias vidas para, com elas, fazermos avançar a compreensão da formação lúdica do professor. A confiança, a alegria e a boa-vontade desses professores para com a pesquisa nunca serão suficientemente exaltadas, tampouco suas histórias poderão ser exploradas totalmente: sua grandeza é infinitamente maior do que aquilo que é possível exprimir nas páginas de uma Tese.

Aos participantes do estudo-piloto e a todos os professores com quem tive oportunidade de discutir o tema deste trabalho, por sua prodigalidade para partilhar histórias de formação, instigando-me a prosseguir na busca de uma melhor compreensão do lugar da brincadeira na educação.

À minha Madrinha, Maria Sílvia Ramos, e à minha irmã, Cláudia Ramos Fortuna, pelo incentivo constante.

Para encerrar este já longo agradecimento, embora bastante incompleto, expresso minha gratidão à Clair Alves, por seu estímulo, cuidado e carinho e por ter acrescentado poesia aos meus dias de Doutorado.

*Porque se a gente fala a partir de ser
criança,
a gente faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha,
de uma tarde e suas garças,
de um pássaro e sua árvore.
Então eu trago das minhas raízes
crianceiras
a visão comungante e oblíqua das coisas.
(BARROS, 2003).*

*Todas as idades ficam em nós e vão
colaborando.
Infância, adolescência, juventude,
mocidade, maturidade, velhice –
aparências do corpo.
A alma faz coleção.
(MOREYRA, 1958, p. 12).*

RESUMO

O objetivo desta Tese é compreender o processo de formação docente em relação à ludicidade, identificando suas condições determinantes, particularmente na universidade. Parte do pressuposto de que uma efetiva articulação entre os saberes docentes e os conhecimentos universitários na formação inicial e continuada docente pode gerar uma universidade mais “hospita” (termo de Boaventura de Sousa Santos) a processos alternativos de produção de conhecimentos, como aqueles associados à ludicidade. Pretende-se que a compreensão advinda deste estudo – obtida, sobretudo, através do exercício do pensamento complexo tal como preconizado por Edgar Morin e das ideias de Maurice Tardif, Antonio Nóvoa e Bernard Charlot sobre a formação de professores – colabore para a renovação das formas de pensar a formação docente, contribuindo para melhorar a realização de práticas educativas nessa área. Como e por que alguns professores tornam-se capazes de brincar em suas práticas pedagógicas e qual a contribuição possível da universidade para isso é, pois, o problema da pesquisa desenvolvida para esta Tese, que se desdobra nas seguintes questões: a) como e em que condições se constituem as identidades, as subjetividades e os saberes profissionais dos professores que brincam? b) quem são, como e por que brincam os professores que brincam? c) qual a atuação da universidade nesse processo? d) o que configuraria as ações institucionais universitárias de qualificação dos professores na perspectiva lúdica? Com a finalidade de respondê-las, a pesquisa interrogou professores que brincam sobre a sua formação lúdica, criando, no âmbito da metodologia de pesquisa (auto) biográfica em educação e a partir da ludobiografia concebida por Gianfranco Staccioli, um procedimento específico de produção de narrativas em forma de grupo focal denominado encontros ludobiográficos; neles, os oito professores participantes do estudo, selecionados em função da notória presença da brincadeira em suas práticas pedagógicas, contaram suas histórias formativas em relação ao brincar através de atividades lúdico-expressivas. Os dados resultantes, registrados através de fotografias, videogravação e respectiva transcrição, notas de campo e portfólios individuais elaborados pelos professores foram interpretados sob a perspectiva da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer. Como resultados, destacam-se: uma melhor compreensão da formação lúdica do professor a partir de seu entendimento como uma complexa constelação de saberes e práticas; a identificação do papel da universidade nessa formação, sobretudo naquelas situações de formação profissional que integram os diferentes saberes construídos pela vida afora, valorizando-os, como ocorre em algumas atividades de formação continuada e, particularmente, nas atividades de Extensão Universitária; a importância da autonomia do professor na definição de seus estudos, no sentido de serem sujeitos de seu próprio projeto formativo, responsabilizando-se por ele; a contribuição do emprego de recursos expressivos oriundos da experiência lúdica através da ludobiografia para prospectar com mais profundidade as histórias de formação dos professores em relação ao brincar, trazendo à superfície dos relatos mais detalhes sobre esse processo, como se fora uma “sociologia das ausências”, no dizer de Boaventura de Sousa Santos; e, finalmente, a contribuição da Hermenêutica Filosófica para a interpretação dos dados, como modo dialogal de produção de compreensão.

Palavras-chave: Formação Docente; Ludicidade; Universidade; Ludobiografia; Hermenêutica Filosófica.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A Formação Lúdica Docente e a Universidade:** Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 425 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RESUMEN

El objetivo de esta Tesis es comprender el proceso de formación docente en relación a la ludicidad, identificando sus condiciones determinantes, particularmente en la universidad. Se parte de la presuposición de que una efectiva articulación entre el saber docente y los conocimientos universitarios en la formación inicial y continuada de los profesores puede generar una universidad más “hospita” (término de Boaventura de Sousa Santos) a procesos alternativos de producción de conocimientos, como aquellos asociados a lo lúdico. Se pretende que la comprensión derivada de este estudio –obtenida, principalmente, a través del ejercicio del pensamiento complejo tal como lo preconizado por Edgar Morin y de las ideas de Maurice Tardif, Antonio Nóvoa y Bernard Charlot sobre la formación de profesores – colabore para la renovación de las formas de pensar la formación del profesorado, contribuyendo para mejorar la realización de prácticas educativas en esta área. Cómo y por qué algunos profesores se vuelven capaces de jugar en sus prácticas pedagógicas y cuál la contribución posible de la universidad para esto, es pues, el problema de la investigación desarrollada para esta Tesis, que se desdobra en las siguientes cuestiones: a) ¿cómo y en qué condiciones se constituyen las identidades, las subjetividades y el saber profesional de los profesores que juegan? b) ¿quiénes son, cómo y por qué juegan los profesores que juegan? c) ¿cuál es la actuación de la universidad en este proceso? d) ¿qué configuraría las acciones institucionales universitarias de calificación de los profesores en la perspectiva lúdica? Con la finalidad de responderlas, se interrogó a profesores que juegan, sobre su formación lúdica, criando, en el ámbito de la metodología de pesquisa (auto) biográfica en educación y a partir de la ludo biografía concebida por Gianfranco Staccioli, un procedimiento específico de producción de narrativas en forma de grupo focal denominado encuentros ludo biográficos; en ellos, los ocho profesores participantes del estudio, seleccionados en función de la notoria presencia del juego en sus prácticas pedagógicas, contaron sus historias formativas en relación al jugar a través de actividades lúdico-expresivas. Los datos resultantes, registrados a través de fotografías, grabación de videos y respectiva transcripción, notas de campo y carpetas individuales elaborados por los profesores fueron interpretados bajo la perspectiva de la Hermenéutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer. Como resultados, se destacan: una mejor comprensión de la formación lúdica del profesor a partir de su entendimiento como una compleja constelación de conocimientos y prácticas; la identificación del papel de la universidad en esta formación, principalmente en aquellas situaciones de formación profesional que integran los diferentes conocimientos construidos a lo largo de la vida, valorizándolos, como ocurre en algunas actividades de educación continua y, particularmente, en las actividades de Extensión Universitaria; la importancia de la autonomía del profesor en la definición de sus estudios, en el sentido de ser sujetos de su propio proyecto formativo, responsabilizándose por él; la contribución del uso de recursos expresivos oriundos de la experiencia lúdica a través de la ludo biografía para prospectar con mayor profundidad las historias de formación de los profesores en relación al jugar, trayendo a la superficie de los relatos más detalles sobre este proceso, como si fuera una “sociología de las ausencias”, en el decir de Boaventura de Sousa Santos; y, finalmente, la contribución de la Hermenéutica Filosófica para la interpretación de los datos, como modo dialogal de producción de comprensión.

Palabras-clave: Formación Docente; Ludicidad; Universidad; Ludo biografía; Hermenéutica Filosófica.

FORTUNA, Tânia Ramos. **La Formación Lúdica Docente y la Universidad: Contribuciones de la Ludobiografía y de la Hermenéutica Filosófica.** Porto Alegre: UFRGS,

2011. 425 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pos-Graduação em Educação, Facultad de Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RIASSUNTO

L'obiettivo di questa tesi è quello di comprendere il processo di formazione dei professori in relazione alla ludicità, identificandone le condizioni determinanti, soprattutto all'università. Si parte dal presupposto che, un'effettiva articolazione tra i saperi dei docenti e le conoscenze universitarie nella formazione iniziale e continuata dei professori, può generare un'università più "hospita"* (termine di Boaventura de Sousa Santos) nei confronti di processi alternativi di produzione di conoscenze, come quelli associati alla ludicità. L'intenzione è quella di far sì che la comprensione derivante da questo studio - ottenuta soprattutto attraverso l'esercizio del pensiero complesso, così menzionato da Edgar Morin, e delle idee di Maurice Tardif, Antonio Nóvoa e Bernard Charlot sulla formazione dei professori - collabori per il rinnovo delle forme di pensare la formazione del docente, permettendo un miglioramento nella realizzazione di pratiche educative in questa area. Come e perché alcuni professori diventano capaci di giocare nelle loro pratiche pedagogiche e qual è il contributo possibile dell'università è, pertanto, la questione della ricerca sviluppata in questa tesi, la quale si sviluppa attraverso le seguenti domande: a) come e in che condizioni si costituiscono le identità, le soggettività e i saperi professionali dei professori che giocano? b) chi sono, come e perché giocano i professori che giocano? c) qual è il ruolo dell'università in questo processo? d) che cosa caratterizzerebbe le azioni istituzionali universitarie di qualifica dei professori nella prospettiva ludica? Con lo scopo di rispondere a queste domande, sono stati interrogati sulla loro formazione ludica i professori che usano il gioco, creando, nell'ambito della metodologia di ricerca (auto) biografica nell'educazione e partendo dalla ludobiografia concepita da Gianfranco Staccioli, un procedimento specifico di produzione di narrazioni condivise in gruppo, denominato incontri ludobiografici. In questi incontri, gli otto professori partecipanti allo studio, selezionati in base alla diffusa presenza del gioco nelle loro pratiche pedagogiche, hanno raccontato le loro storie formative in relazione al gioco attraverso attività ludico-espressive. I dati risultanti, riportati attraverso fotografie, video-registrazioni e rispettiva trascrizione, appunti presi su campo e portfoli individuali elaborati dai professori, sono stati interpretati sotto la prospettiva dell'Ermeneutica Filosofica di Hans-Georg Gadamer. Per quanto riguarda i risultati, si evidenzia: una migliore comprensione della formazione ludica del professore partendo dalla sua conoscenza come una complessa costellazione di saperi e pratiche; l'identificazione del ruolo dell'università in questa formazione, soprattutto in quelle situazioni di formazione professionale che integrano i diversi saperi acquisiti dall'esperienza, valorizzandoli, come accade in alcune attività di formazione continuata e, in particolare, attività di Estensione Universitaria; l'importanza dell'autonomia del professore nella definizione dei suoi studi, affinché siano soggetti del suo proprio progetto formativo, avendone la responsabilità; il contributo dell'utilizzo di risorse espressive derivanti dall'esperienza ludica attraverso la ludobiografia per avere un'idea più profonda delle storie della formazione dei professori in relazione al gioco, mettendo in luce più dettagli su questo processo, come se fosse una "sociologia delle assenze", nei termini di Boaventura de Sousa Santos; e, infine, il contributo dell'Ermeneutica Filosofica per l'interpretazione dei dati, come modo dialogale di produzione di comprensione.

Parole chiave : Formazione dei Docenti, Ludicità, Università, Ludobiografia, Ermeneutica Filosofica.

N.d.T.:* "accogliente".

FORTUNA, Tânia Ramos. **La Formazione Ludica del Docente e l'Università:** Contributi della Ludobiografia e della Ermeneutica Filosofica. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 425 p. Tesi (Dottorato in Scienze dell'Educazione) – Programma di Post-Laurea in Scienze

dell'Educazione, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Federale del Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to understand the process of teacher training in relation to playfulness, by identifying its determinant conditions, particularly at the university. It assumes that an effective articulation between teacher knowledge and university knowledge in the initial and continuous training of teachers can create a more "hospitable" university (a term of Boaventura de Souza Santos) to alternative processes of knowledge production, such as those associated to playfulness. It is intended that the understanding arising from this study — obtained mainly through the exercise of complex thinking as advocated by Edgar Morin and the ideas of Maurice Tardif, Antonio Nóvoa and Bernard Charlot on the training of teachers — collaborates in the renewal of ways of thinking teacher training, helping to improve the performance of educational practices in this area. How and why some teachers become able to play in their teaching practices and what is the possible contribution of the university for this is, therefore, the problem of the research conducted for this thesis, which unfolds on the following issues: a) how and under what conditions identities, subjectivities and professional knowledge of teachers who play are constituted? b) who are the teachers who play, how and why do they do that? c) what is the role of the university in this process? d) what would constitute the academic institutional actions of qualification of teachers in a ludic perspective? In order to answer them, the survey asked teachers who play about their ludic training, creating within the (auto) biographical research methodology in education and from the ludic biography conceived by Gianfranco Staccioli, a specific procedure of narrative production in the form of a focal group called ludic biographical meetings; in them, the eight teachers in the study, selected for the notable presence of playfulness in their teaching, told their training stories in relation to playing through expressive ludic activities. The resulting data, recorded through photographs, video recording and its transcript, field notes and individual portfolio prepared by the teachers were interpreted from the perspective of the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer. Some of the results are a better understanding of the ludic training of the teacher from its understanding as a complex constellation of knowledge and practice; identifying the role of the university in teacher education, especially in situations of training involving different kinds of knowledge throughout life, and valuing them, as occurs in some continuing education activities, and particularly the activities of University Extension; the importance of teacher autonomy in defining their studies, to be agents of their own formative project, taking responsibility for it; the contribution of the use of significant resources from the ludic experience through the ludic biography to explore in more depth the stories of teacher training in relation to playing, bringing to the surface of the reports more details on this process, as if it were a "sociology of absences", in the words of Boaventura de Souza Santos; and, finally, the contribution of philosophical hermeneutics to interpret the data, as a dialogic way of production of understanding.

Key words: Teacher Training; Playfulness; University; Ludic Biography, Philosophical hermeneutics.

FORTUNA, Tânia Ramos. **The Ludic Training of the University Professor: Contributions of Ludic Biography and Philosophical Hermeneutics.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. 425 p. Thesis (Doctorate in Education) - Post-Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- 11°. BPM – 11°. Batalhão da Polícia Militar
- ASIHVIF - Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Éducation
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- DEBAS – Departamento de Estudos Básicos
- DIESAT – Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisa sobre a Saúde do Trabalhador
- ESCOL - Équipe de Recherche, Education, Socialisation et Collectivité Locales
- ESEF – Escola Superior de Educação Física
- FACED – Faculdade de Educação
- FAPA – Faculdade Porto-Alegrense
- FEEVALE – Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
- PEAD – Pedagogia a Distância
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UMCE – Universidade Metropolitana de Ciências da Educação (Chile)
- UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1 AS INTENÇÕES DO ESTUDO E AS SUAS OPÇÕES METODOLÓGICAS	31
1.1 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO DOUTORADO E O ESTUDO DA FORMAÇÃO LÚDICA DO EDUCADOR	31
1.2 A DIMENSÃO INVESTIGATIVA DO ESTUDO	43
1.3 O JOGO NA TESE E A TESE COMO JOGO	51
1.4 SOBRE A FORMAÇÃO: DE COMO AS PESSOAS SE TORNAM QUEM SÃO ...	57
1.5 DA ESCRITA DA TESE: “CONSTRUIR A OBRA.”	61
2 O REFERENCIAL TEÓRICO	65
2.1 DA FUNÇÃO DA TEORIA	65
2.2 O BRINCAR E SEU ESTUDO	67
2.2.1 Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Ludicidade	69
2.2.2 Brincar por quê?	75
2.3 OS PROFESSORES E A BRINCADEIRA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	78
2.3.1 Brincar e Aprender	80
2.3.2 A Aula lúdica e o professor que brinca.	87
2.3.3 A Consciência Lúdica e a Pedagogia do Ócio e da Felicidade	96
2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE E A UNIVERSIDADE	100
2.4.1 A Formação Inicial e Continuada dos Professores e a Universidade	102
2.4.2 O Interesse pela Vida do Professor e as Novas Exigências para a Formação Docente na Universidade	109
2.5 AS HISTÓRIAS DE VIDA, A FORMAÇÃO DOCENTE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	112
2.5.1 O que ensinam as pesquisas sobre histórias de vida e formação de professores?	120
2.6 FORMAR PROFESSORES PARA BRINCAR	128
2.6.1 O que dizem as Dissertações e Teses sobre ludicidade e formação de professores?	129
2.7 POST-SCRIPTUM SOBRE A MEMÓRIA	136
3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	143
3.1 A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA	143
3.1.1 Os Caminhos dos Caminhos Metodológicos	143
3.1.2 Da necessidade de criar novos métodos.	148
3.1.3 A Identidade Qualitativa da Pesquisa e suas Relações com a Pesquisa (Auto) Biográfica e a Investigação Narrativa	151
3.1.4 Ludobiografia	159
3.1.5 Outros Métodos e Técnicas Empregados	164
3.1.6 Método e Hermenêutica	171
3.1.7 A Hermenêutica na Tese	180
3.1.8 Hermenêutica Filosófica ou Análise de Conteúdo?	191
3.1.9 Dados Audiovisuais e Notas de Campo	195
3.1.10 Os Encontros Ludobiográficos	200
3.1.11 Para concluir, ainda o método.	203
3.2 MEU TRABALHO DE HERMES: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	204

3.2.1 O Ponto de “Torção” do Texto	204
3.2.2 O Mito de Hermes	206
3.2.3 Da narrativa das narrativas dos professores que brincam.	213
3.2.4 Quem são os professores que brincam: os sujeitos da pesquisa.	221
3.2.5 Tornar-se professor que brinca.	241
3.2.6 A brincadeira na prática pedagógica dos professores que brincam.	282
4 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR QUE BRINCA E O PAPEL DA UNIVERSIDADE	303
4.1 O MODO APAIXONADO DE SER DOS PROFESSORES QUE BRINCAM E A AULA LÚDICA.	304
4.2 FORMAÇÃO LÚDICA E SABER LÚDICO DOS PROFESSORES QUE BRINCAM.	321
4.3 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR: RUMO À UNIVERSIDADE LÚDICA	327
CONCLUSÃO	341
REFERÊNCIAS	351
APÊNDICES	387

INTRODUÇÃO

Que relações mantêm o jogo, o brinquedo, a brincadeira e a educação? É possível – e desejável – brincar e, ao mesmo tempo, ensinar e aprender? Qual é, afinal, o lugar da brincadeira na sala de aula? Como brincam os professores cuja prática pedagógica têm presente a brincadeira? Como esses professores se tornaram capazes de brincar? Quais as condições determinantes dessa formação? A universidade contribui de alguma forma para ela? O que configuraria as ações institucionais na universidade voltadas à formação lúdica do professor?

Estas questões animam o presente estudo, cujo tema é a formação lúdica do educador, tendo impulsionado a investigação na qual ele se baseia. Com o objetivo de compreender o processo de formação lúdica dos professores e as condições que o determinam e interessada em identificar o papel desempenhado pela universidade nesta formação, desenvolvi uma pesquisa (auto) biográfica com professores que têm a brincadeira presente em sua prática pedagógica, enfocando suas histórias formativas em relação ao brincar.

Para tanto, baseei-me na ludobiografia de Gianfranco Staccioli (adaptada às finalidades de pesquisa em educação), convencida de que nada é melhor do que o brincar para falar sobre o brincar, e em alguns elementos da técnica do grupo focal e da entrevista narrativa, desenvolvendo um dispositivo específico de coleta de dados que denominei encontros ludobiográficos. Registrados por escrito em formulários específicos e incorporados aos portfólios elaborados por cada professor participante da pesquisa, os encontros foram também fotografados e filmados e o material videogravado, transcrito.

Para a análise e a interpretação desses dados utilizei a abordagem hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, cuja racionalidade compreensiva e dialógica contribuiu largamente não somente para a pesquisa, mas para a própria Tese à qual ela se subordina, dela participando de modo fundamental. As ideias de Boaventura de Sousa Santos, tomadas na perspectiva de sua vinculação à Teoria Crítica, à qual, mais amplamente, o estudo se filia, foram, igualmente, fundamentais, sobretudo seus conceitos como “universidade hóspita”¹, “sociologia das emergências e das ausências”, “ecologia de saberes” e “hermenêutica diatópica”. Também tiveram participação ativa no estudo conceitos extraídos da obra antropológica de Edgar Morin e as suas teses sobre o pensamento complexo (especialmente os princípios da

¹ Para não provocar uma inflação de aspas no texto, utilizarei esse recurso para destacar conceitos específicos e de cunho autoral apenas quando de sua primeira aparição no trabalho, passando, a seguir, sempre que for possível, a empregá-los sem destaque.

recursividade e hologramático e os conceitos de “complexo imaginário”, “dialógica” e “paradoxo da unidade múltipla” – este último, sob influência de Heráclito e Pascal). As teses de Maurice Tardif, Bernard Charlot e Antonio Nóvoa sobre a formação de professores compõem, igualmente, o esteio teórico do estudo, fazendo desses autores seus interlocutores privilegiados. Da mesma forma, o pensamento de Donald Winnicott manteve-se sempre presente, guiando-me, com a sua abordagem luminosa do brincar, pelos caminhos da busca de compreensão da origem, desenvolvimento e destino do fenômeno lúdico na vida humana. Interagi com seu pensamento como se ele, tal qual a “mãe suficientemente boa” (conceito de sua lavra), adaptando-se ativamente às necessidades de compreender e explicar do estudo, se ajustasse à minha própria capacidade de criar.

Vários são os compromissos assumidos neste trabalho, como se verá na sequência, sendo o maior deles aquele que diz respeito à expectativa de que a compreensão gerada a partir de seus achados possa vir a contribuir para melhorar a realização de práticas educativas na universidade em relação à ludicidade e à formação de professores.

Um desses compromissos, porém, foi traído: não pude manter nesta introdução a opção por uma escrita que acompanhasse o próprio curso do estudo, não apenas relatando-o, mas que, ao fazê-lo, *pari passu* ao seu progresso, dele participasse ativamente, em consonância com a crença no caráter produtivo da narrativa. Isso se deve à função precípua da introdução em um texto acadêmico, qual seja a de preparar o estudo de uma matéria, permitindo a entrada no assunto, o que exige ter, antes, para elaborá-la, uma visão de conjunto do que é apresentado; para isso, é preciso que o trabalho já tenha sido concluído. Portanto, embora esta parte do texto introduza o que vem pela frente, ela, ao contrário das outras partes, não foi escrita à medida que a análise e a interpretação dos achados da pesquisa avançavam e a revisão da literatura a respeito era feita.

Talvez isso explique o aspecto um tanto desbotado que o texto parece ter nesse momento, com ares de “fim de festa”. Afinal, depois de tanto tempo às voltas com a Tese de Doutorado, como se a habitasse, enquanto ela morava em mim – para expressar-me como o faz André Green (1999), o psicanalista egípcio radicado na França, quando se refere a habitar uma obra, sendo por ela habitado –, redigir a seção que a introduz parece ser também uma despedida. Agora, que as ideias foram aparadas e toda a excitação inicial foi canalizada, que a tensão quanto ao rumo do texto e o embate com a sua escrita foram dissipados, que boa parte das inquietações e dúvidas se resolveu, restará um texto morto? Se Green está certo quando diz que “expor um pensamento é também uma maneira de fazê-lo viver” (GREEN, 1999, p.

193), quem sabe a exposição de seu conteúdo faça-o viver novamente? Eis, portanto, como ele se constitui.

A Tese divide-se em quatro capítulos.

No primeiro, trato do objetivo do estudo e a sua opção metodológica: inicialmente relaciono a experiência formativa do Doutorado ao estudo da formação lúdica do educador; a seguir, explico a dimensão investigativa do estudo, apresentando seu objetivo, problema de pesquisa e questões orientadoras, bem como a sua metodologia; na sequência, explico a presença do jogo na Tese e a sua configuração como jogo e introduzo a temática da formação; por fim, reflito sobre o próprio processo de elaboração da Tese enquanto construção de uma obra.

No segundo capítulo, procedo a uma ampla revisão teórica sobre jogo e educação, pesquisa (auto) biográfica e formação de professores, detendo-me no papel da universidade na formação profissional docente; nesse capítulo também abordo, à moda de *post-scriptum*, o tema da memória, relacionando-o ao estudo em questão.

O terceiro capítulo, sobre os caminhos metodológicos, construído à imagem de uma Fita de Möbius, apresenta, em uma relação de continuidade, a ideação da pesquisa e a interpretação e reflexão sobre seus achados, dividindo-se em dois grandes subcapítulos: um, dedicado à configuração da pesquisa, no qual explico os caminhos dos caminhos metodológicos, a identidade qualitativa da pesquisa e as suas relações com a pesquisa (auto) biográfica e a investigação narrativa, o que é a ludobiografia e como foi adaptada para a pesquisa, os outros métodos e técnicas empregados na investigação, situando, ainda, a contribuição da hermenêutica à Tese; por fim, nele também explano os propósitos e a composição dos encontros ludobiográficos, em sua condição de dispositivo de pesquisa concebido para a coleta de dados junto aos professores investigados. O segundo subcapítulo, tão extenso e abrangente como o primeiro, contém a análise e a interpretação dos dados da pesquisa, realizada sob a influência da Hermenêutica Filosófica e assimilada à figura mitológica de Hermes, o deus grego mensageiro; nele apresento as descobertas feitas sobre a formação lúdica do professor, não sem antes caracterizar os professores que brincam participantes do estudo; o tema da leitura e o seu papel na formação lúdica do professor que brinca também é objeto desse capítulo.

O quarto capítulo compreende minhas reflexões sobre a atuação e a formação do professor que brinca e a participação da universidade nesse processo formativo. Nele abordo o modo de ser apaixonado do professor que brinca, a aula lúdica e o saber lúdico, concluindo

com uma análise da universidade quanto à possibilidade de ser um locus de formação lúdica e, no limite, tornar-se, também ela, lúdica.

Em forma de conclusão e como última expressão da vontade de pensar que percorre todo o texto, após proceder a uma autoavaliação do trabalho realizado, retomo, em conjunto, as respostas às questões orientadoras da pesquisa, refletindo sobre seu significado na perspectiva de contribuir para o “repensamento” – expressão tomada de Cambi (2002, p. 16, tradução minha) – e a transformação das ações de formação lúdica do professor na universidade. Nessa parte do trabalho, a metáfora da fita de Möbius, utilizada no capítulo anterior para representar a continuidade entre a ideação e a consumação da pesquisa, assume, então, uma dupla condição: de um lado, de símbolo do infinito, aludindo, assim, ao caráter infinito do trabalho de compreensão e do círculo hermenêutico, no qual a única constante, como assinala Rohden, “é a infinitude do movimento” (2002, p. 174), a despeito do encerramento da Tese; e, de outro, tendo em vista a sua forma de lemnisco, isto é, aquela fita pendente da coroa dos vencedores, de símbolo da chegada vitoriosa ao final da Tese.

Acrescentados ao trabalho constam, como seu apêndice, o quadro-síntese sobre os encontros ludobiográficos, as atividades realizadas e a sua descrição pormenorizada; dele também faz parte uma síntese do estudo-piloto realizado à época do projeto de pesquisa com o propósito de prospectar o estudo sobre a formação lúdica do educador e ensaiar a análise das narrativas dos professores então investigados.

Como diz Jorge Luis Borges em seu livro *Atlas*, “não há um único homem que não seja um descobridor”: tal afirmação tem sentido decuplicado no caso do pesquisador, que, também como Borges, nesse livro-testemunho sobre suas viagens, “partilha com alegria e assombro seu tesouro”; tenho a pretensão de desejar, como o escritor, que essas páginas sejam “um monumento a essa vasta aventura que prossegue.” (BORGES, 2010a, p. 9).

1 AS INTENÇÕES DO ESTUDO E AS SUAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

1.1 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO DOUTORADO E O ESTUDO DA FORMAÇÃO LÚDICA DO EDUCADOR

Escrever é combater. Não sou a primeira, tampouco serei a última pessoa a fazer esta declaração. Muitos escritores já o fizeram e se os leitores não chegam a dizê-lo, não significa que não suspeitem desse combate e até mesmo dele involuntariamente participem, pois sua acerbidade é tanta que transborda, atingindo inclusive o mais incauto leitor.

No contexto de uma Tese de Doutorado, esta afirmação possui um tríplice sentido: é, a um só tempo, um aviso, uma explicação e uma queixa. Se deixa entrever uma luta em que é possível ferir-se, morrer ou vencer, sendo a morte, no limite, a desistência da escrita ou o fracasso da comunicação, e a vitória o texto consumado, lido e compreendido, também sinaliza a intensa vivacidade presente no ato de escrever. A escrita é, pois, um combate de vida e morte que tem na dificuldade de escrever uma de suas expressões mais concretas.

Meu desejo não era começar esta Tese de forma tão sombria, destacando o lado agônico da sua escrita. Mas, como decidi que a escreveria da forma mais fiel possível ao seu processo, não poderia evitar declarar o que me aflige ao iniciá-la.

Também nessa pretensão não sou a primeira e por certo não serei a última. Rousseau (2008), por exemplo, em suas *Confissões*, prometera mostrar um homem em toda a verdade, isto é, ele mesmo². Antes dele, Santo Agostinho (2007) já confessara seus pecados, sua fé e seu louvor, fazendo de sua autobiografia, também denominada *Confissões*, um instrumento de defesa contra seus detratores, de apologia pessoal e de conversão religiosa. Porém, embora quisesse fazer como Alberto Caeiro, que, no poema “O guardador de rebanhos”, diz procurar “encostar as palavras à ideia”, pessoalmente, preciso de “um corredor/ do pensamento para as palavras” (PESSOA, 1985, p. 66)³, e sei que nesse corredor operam-se muitas transformações entre as intenções de dizer e o que é, afinal, escrito. Por isso, mesmo aspirando à fidelidade, tenho consciência de que aquilo que obterei será uma versão muito parcial deste processo, porque não há, ao fim e ao cabo, modo de acedê-lo diretamente. Não acredito na possibilidade da consciência imediata. O máximo que pode haver é uma eliminação dos traços da

² É bem verdade que, posteriormente, em *Os Devaneios do Caminhante Solitário* (ROUSSEAU, 2010), ele reconheceu que essa não fora uma empresa tão fácil de realizar quanto acreditara em suas *Confissões*.

³ “Procuro dizer o que sinto/ sem pensar em que o sinto./ Procuo encostar as palavras à ideia/ e não precisar dum corredor/ do pensamento para as palavras.” (PESSOA, 1985, p. 66). Trecho de *O Guardador de Rebanhos* de Alberto Caeiro.

transformação feita pelo escritor – o que fazem os maus escritores, diz Canetti, “pois os bons os revelam” (2009a, p. 31).

Esta posição está em estreita sintonia com a de Gadamer, para quem até mesmo a reprodução já é interpretação desde o início. “A compreensão”, diz ele, “jamais é um comportamento subjetivo frente a um ‘objeto’ dado”, pertencendo “ao ser daquilo que é compreendido” (GADAMER, 2007b, p. 18). A isso o filósofo denomina “história efetual”, isto é, “a realidade da história na própria compreensão” (GADAMER, 2007b, p. 396), à qual relaciona a “consciência histórico-efetual” – conceito assumidamente ambíguo que será explorado mais adiante, mas que, por ora, pode ser explicado como consciência exposta aos efeitos da História. Em suma: somos inelutavelmente situados.

Desponta, aqui, em primeira mão, o problema da verdade e da interpretação e a opção pela hermenêutica para enfrentá-lo, o que sugere desde já seu papel fundamental na Tese. Fica igualmente nítida minha filiação à concepção produtiva de linguagem. A questão é que o ser daquilo que é compreendido contém quem busca compreendê-lo, pois somos sempre parte daquilo que buscamos entender – por isso nossa visão é parcial. Daí que até de nós mesmos somos intérpretes, quando somos nós o objeto da compreensão, visto que nem assim temos como saber como as coisas realmente são.

O fato de a hermenêutica aparecer tão precocemente no texto dá uma pista de sua força em todo o estudo e prenuncia a frequência com que será invocada. Como na brincadeira da “caçada ao tesouro”, suas ideias estarão espalhadas por todo o texto, em posições estratégicas que indicam a importância que têm para o trabalho. Tomara que o encontro proporcionado por sua leitura seja tão prazeroso quanto para mim tem sido descobrir sua potência explicativa. Espero também ser capaz de mostrar seu efeito como teoria da interpretação – ela mesma uma interpretação que pretende pôr em evidência a universalidade da compreensão e que se recusa a ser método das ciências ditas do espírito – em minha maneira de compreender a formação lúdica do professor. Por enquanto, é suficiente deixar clara minha adesão à ideia de que todo conhecimento humano é basicamente interpretação e que a “experiência hermenêutica não é nenhum método de constatar o sentido correto, como se esse sentido pudesse ser um dia alcançado desse modo.” (GADAMER, 2007a, p. 82). Sua visada precede e ultrapassa toda ciência. Entretanto, compreender isso foi muito custoso para mim. O simples ato de reafirmá-lo é capaz de trazer de volta o sabor agridoce da aprendizagem de um conceito difícil, que, depois de aprendido, abre sem resistência sucessivas portas para um entendimento mais profundo: as possibilidades de contribuição Hermenêutica Filosófica para a pesquisa em educação, apesar de sua posição declaradamente não-científica.

O próprio Gadamer, que nunca escondeu sua dificuldade de escrever, em relação a esse assunto afirmava que “a primeira frase é a mais difícil”, escolhida “por desespero e na esperança de que outras frases possam se articular com a primeira” e conduzam “para mais próximo daquilo que é preciso dizer” (2007c, p. 103).

Como se vê, o combate está presente mesmo entre os mais ilustres pensadores, expressando-se na escolha das primeiras palavras, na definição do tom a imprimir ao texto, no tempo verbal a ser adotado, na perspectiva teórica eleita e, em especial, no ponto de vista desde o qual olhar e comentar os dados da pesquisa. Continuando na dificuldade de dividir e concatenar as partes e de desenvolver os argumentos, essa contenda não termina nem mesmo com o último ponto final, uma vez que a releitura está sempre pronta a apontar a necessidade de algum reparo no texto.

A definição do tempo verbal, por exemplo, longe de ser inócua, tem importantes consequências para este trabalho. A opção pelo tempo presente, reiterada em diversos momentos do texto, como logo se verá, traduz o anseio por uma escrita que não somente comunique ideias anteriormente elaboradas, mas que também as produza, inclusive e especialmente no momento mesmo em que a escrita se realiza. Essa escrita descende diretamente daquela concepção de conhecimento e, mais especificamente, de ciência, que, nas palavras de Santos, “não descobre, cria” (1987, p. 58). Como na Hermenêutica Filosófica, ela não extrai ou revela sentido de um texto, mas o instaura. Nessa perspectiva, mais do que apenas relatar a pesquisa, seu autor admite que, enquanto conta, também gera novos sentidos ao acontecido. No caso desta escrita, ainda que a pesquisa à qual se refira já tenha sido planejada, os dados, coletados, e a revisão da literatura inicialmente prevista, consumada, a produção do texto impõe novos ângulos para o trabalho, levando a conclusões até então não pensadas e, não raro, requisitando novas leituras para fundamentá-las. Bem se vê que a narrativa é, ela mesma, produtiva.

Por essa razão assumir o caráter instantâneo da narrativa passa a ser importante, ainda que esta opção sempre seja permeada por uma tensão. Trata-se, porém, de uma tensão legítima, dado que, invocando novamente Canetti, desta feita a propósito das relações entre o escritor e o tempo, “o presente nunca pode estar próximo o bastante e o escritor nunca tem como repeli-lo para suficientemente longe” (CANETTI, 2009, p. 28). Está em jogo aquele “sofrimento de temporalidade” na escrita ao qual se refere Gadamer e que expressa o que ele sintetiza como sendo “a grande paixão do homem por ser no tempo” (2007c, p. 103).

A opção pela narrativa no presente, contudo, não equivale a descrever do passado e do futuro. Como ensina Ricoeur (1994), a composição narrativa é fundamentalmente diacrônica.

A questão é que quem conta algo o faz no instante em que conta, e se aquilo que conta não é mais o que era, em contrapartida é outra coisa, transformada pelo próprio ato de contar. E mesmo quando o narrador ainda não contou o que virá a constar na narrativa, isso não quer dizer que “eventos futuros não lancem suas sombras antecipadamente” – é o que diz a escritora Doris Lessing no segundo volume de sua autobiografia, *Andando na Sombra* (2007, p. 177). Mas, ainda que alguns temas se insinuem precocemente e a tentação de antecipar o que virá corra o narrador em sua afoiteza para abreviar a tarefa narrativa, não há como contar sem contar. A narrativa, crê Ricoeur (1994), é a própria condição de nossa existência temporal.

Por tudo isso, a perspectiva do autor vai se ajustando à medida que o texto é escrito e, decerto, não será sem espanto que estas primeiras linhas da Tese serão lidas, quando o texto já tiver alcançado seu final. Algumas promessas feitas aqui e agora, neste capítulo introdutório, talvez não se cumpram, e outras, não aventadas inicialmente, hão de tomar corpo ao longo do texto. O texto final será outro, bem diferente deste que ora começa.

Se os conceitos de tríplice presente e de intuição do instante acham-se implícitos nesta explicação sobre o tempo verbal adotado, também eles são apenas “sombras de eventos futuros”, pois o tema do tempo há de voltar ao texto, sobretudo quando a discussão sobre a narrativa e suas relações com a historicidade e a memória tomar nele o seu lugar.

Talvez fosse mais fácil redigir este texto como um asséptico relatório de pesquisa. Mas, decerto seria um texto morto, como aquele ao qual Doris Lessing se refere, a propósito da *New Left Review*, revista do meio intelectual inglês de grande importância na década de 50: “o texto vem do raciocínio, como uma máquina produzindo ideias alimentadas por outras ideias, e raramente tem qualquer coisa a ver com o que está acontecendo ‘na vida de verdade’” (2007, p. 298-9). Quero crer que não é o caso deste texto. Ele está tão prenhe de afetos, de questões antigas e profundas para mim, de referência a autores e leituras tão caras e, principalmente, propõe-se a interpretar as histórias de vidas de professores em relação ao brincar tão generosamente compartilhadas – por meio daquele tipo de generosidade que o jogo revelou, uma vez mais, ter o especial poder de favorecer – que não consigo escrevê-lo como um simples relatório técnico.

Ainda bem que, hoje, o texto científico em Ciências Humanas admite este deslizamento em direção à literatura, sem que isso signifique traição de sua função heurística ou perda de veridicidade; certamente a produção científica é a principal beneficiária nessa relação. Ao menos é o que faz supor Santos, em seu *Discurso sobre as Ciências*, ao propalar a crise do paradigma da ciência moderna e a emergência de um novo paradigma caracterizado

pela “busca de uma racionalidade mais plural onde o conhecimento volte a ser uma aventura encantada” (1987, p. 36). No paradigma emergente a criação científica aproxima-se da literária ou artística, da mesma forma que o discurso científico tende a aproximar-se do discurso da crítica literária (SANTOS, 1987). Gadamer, por sua vez, chama a atenção para um tipo de “experiência de verdade que se alcança apenas na arte”, o que aponta para os “limites da consciência científica”. (2007b, p. 31). Por certo isso é porque a arte, conforme observam os psicanalistas Outeiral e Moura, recompõe-nos em relação ao espaço e ao tempo, conduzindo-nos às nossas sensações originais para que possamos reconhecê-las e transformá-las: “paradoxalmente, ao nos transformar, a arte possibilita que sejamos nós mesmos” (2002, p. III). Por uma trilha diferente, a Hermenêutica Filosófica chega à mesma estrada principal na qual se acham, combinadas, continuidade e transformação: assimilando a obra de arte ao jogo, Gadamer aponta para o fato de que o jogo é uma transformação tal que a identidade daquele que joga não existe mais, apenas o que é jogado por ele. Como aquilo que o jogador-artista obtém é, antes de mais nada, uma autorrepresentação, isto é, “o que se torna representação é o seu ser próprio” (GADAMER, 2007b, p. 173), tanto ele quanto o espectador despertam “o verdadeiro ser” e aprofundam sua “continuidade consigo mesmo” (ROHDEN, 2002, p. 150). Este tema deverá retornar ao texto pelo menos em duas ocasiões: sob a perspectiva do espírito e do clima do jogo e na discussão sobre as relações entre experiência de verdade, método e hermenêutica.

De toda forma, tanto Gadamer quanto Santos acreditam que os saberes mantêm estreitas relações entre si: semelhante a Santos (2006), que em sua ecologia de saberes enfatiza a diversidade epistemológica do mundo e a existência de sistemas de saberes plurais, Gadamer (2007b), sem pretender uma ciência unificada ou um conhecimento único, procura entender, através da hermenêutica, o que são as ciências do espírito e o que as liga ao conjunto de nossa experiência de mundo. Nessas relações entre os saberes, acha-se, quem sabe, uma explicação para a constatação de Outeiral e Moura (2002) de que alguns pensadores fazem-se poetas e outros tantos artistas são, também, pesquisadores das emoções. Quiçá esta Tese cumpra-se mesmo como uma “aventura encantada”, a despeito do combate em meio ao qual sua escrita transcorre!

De novo, sob essas rápidas declarações, há todo um mundo de compromissos teóricos dos quais decorrem posições muito específicas com importantes implicações para o tipo de análise e para as conclusões a que o trabalho levará. Por exemplo, o tema da (im) possibilidade da neutralidade científica está presente na alusão ao papel dos afetos no conhecimento científico e o da centralidade das relações entre os saberes, bem como o da

(des) continuidade do campo científico e sua relação com o senso comum e a arte mostram-se de relance na ideia de deslizamento da produção científica. Tais ideias, dada a sua importância argumentativa, também retornarão outras vezes ao texto. São conceitos como estes que, emergindo, de vez em quando, aqui e ali, como partes submersas deste capítulo inicial, dão prova do diálogo implícito que o compõe, tornando-o uma espécie de sumário expandido da Tese. Como um sismógrafo que registra o movimento das placas tectônicas, este capítulo nada mais faz senão assinalar algumas das forças internas que atuam sob o texto.

De outra parte, o tempo despendido na reflexão sobre o próprio processo de redação da Tese, já em seu começo, anuncia o tipo de escrito que está por vir e os riscos que a tarefa de escrevê-lo comporta. Dispersão e prolixidade são apenas alguns deles. Por que, então, começar assim? Para ter por onde começar é uma resposta, mas não é a única nem a mais importante. Será, quem sabe, um modo de dar continuidade à escrita de outro texto (FORTUNA, 2010), que tanto prazer me concedeu, e no qual pude, precisamente, refletir sobre a experiência da escrita acadêmica? Neste caso, a Tese manteria com aquele texto canais comunicantes invisíveis através dos quais ele se alimentaria e ela também, daí extraíndo sua força vital. Teria eu tomado tanto gosto pela metaescrita, a ponto de não conseguir mais escapar de seu círculo mágico? No fundo, creio que o que está em jogo é o desejo de fazer do texto, para além de apenas um relato de pesquisa, um partícipe do próprio processo de doutoramento.

Provavelmente este é um tributo do ato de pesquisar no campo (auto) biográfico: tal como “o feitiço que vira contra o feiticeiro”, essa prática converte o pesquisador em seu próprio objeto de pesquisa. A lide com as histórias dos outros sobre eles mesmos acaba por incidir, inevitavelmente, sobre minha própria construção biográfica. É, também, mais um sinal da presença da hermenêutica, que “significa antes de tudo o fato de algo falar para mim e me colocar em questão, na medida em que me coloca uma questão.” (GADAMER, 2007d, p. 175).

E como esse processo está em curso no próprio instante da elaboração da Tese, escrita no tempo presente e na primeira pessoa, ele transmite, em tempo real, os flagrantes desta produção. Por conseguinte, pelo caminho da reflexão sobre a escrita da Tese chego ao seu próprio **tema**, que é o da formação de professores, particularmente aquela transcorrida na universidade, no âmbito da ludicidade, a ele integrando a reflexão sobre a experiência formativa do Doutorado. Eis, aqui, uma viva expressão daquele mote de Cambi ao qual haverei de aludir novamente neste escrito: “escrever é formar-se” (2002, p.16, tradução minha).

Portanto, escrever é, além de combater, formar-se. Ou melhor: a escrita é uma espécie de combate que, enquanto transcorre, forma. Tomamos forma na escrita, e isso não se faz sem esforço – um esforço por vezes ígneo. Dificuldades com a estruturação das frases, com a própria transposição para a forma verbal de sentimentos e impressões e com a definição de estilo inflamam quem escreve em sua busca ardente por clareza de pensamento e instauração da autoria e da organicidade do texto. Além do mais, o próprio pensamento do autor muda com a escrita. É o que afirma textualmente Doris Lessing: “escrever qualquer livro muda a pessoa” (LESSING, 2007, p. 355). Tal mudança se dá não apenas no sentido de que esta é uma experiência altamente mobilizante, mas porque o processo de escrita incide sobre a maneira de pensar o tema de quem escreve. A narrativa, para ser consistente, “pede” ao autor que deixe claro o que quer, de fato, dizer, e por que pensa assim. Ao exigir-lhe congruência, obriga-o a buscar argumentos para seu ponto de vista, o que, não raro e tampouco sem conflito, culmina na transformação desse mesmo ponto de vista. Dessa autêntica pugna emerge o autor, não como revelação do que já existia antes e estava oculto até então, e sim como resultado daquilo que ele faz com o texto e do que o texto, de volta, faz com ele.

Tem, pois, razão Hess (2005) quando proclama que escrever é viver a experiência de construir uma obra, na qual seu autor, à medida que a produz, se produz. “A obra do homem”, insiste Hess, evocando Henri Lebfreve, “é ele mesmo.” (HESS, 2005, p. 160). E, pelo mesmo motivo, está certo Gadamer ao afirmar que “todo compreender acaba sendo um compreender-se” (2007b, p. 349). Já Santos, quando diz que “a ciência é autobiográfica” e que “todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 1987, p. 52), vai mais longe, sem sair da mesma trilha. Ele se refere não apenas ao entrelaçamento dos trabalhos científicos às trajetórias de vida pessoais e coletivas de seus autores – o que, de resto, até Descartes faz no *Discurso do Método* (2008) –, mas também à própria história de si mesma que a ciência contém.

Acham-se aqui em ação o princípio hologramático e o princípio recursivo – conceitos caros ao paradigma do conhecimento complexo enunciado por Morin em sua obra múltipla denominada *O Método* e que a este texto tantas vezes retornarão: o primeiro diz respeito ao fato de que “o todo está na parte que está no todo” (MORIN, 2008, p. 113), e o segundo remete à ideia de que “os produtos e efeitos gerados por um processo recursivo são simultaneamente cogeradores e cocausadores desse processo” (MORIN, 1992, p. 74). Ambos explicam a condição indivisa desta experiência formativa, sendo essa indivisão, por sua vez – pensando recursivamente – ela mesma uma explicação para a dificuldade de empreendê-la.

Ainda em relação à experiência formativa do Doutorado, Bourdieu (2005) declara, em *Esboço de Autoanálise*, que todo trajeto heurístico tem algo de percurso iniciático ao qual sucede uma espécie de reconciliação com coisas e pessoas, devolvendo o pesquisador a si mesmo. Vinda dele, esta declaração poderia ser interpretada como uma retratação, haja vista sua crítica sempre tão dura ao “retorno ao sujeito” e à “ilusão biográfica” (BOURDIEU, 2006). Sem abjurar, porém, suas convicções a respeito da importância das relações objetivas em uma história de vida e sua desconfiança em relação à tendência de atribuir-lhe um sentido artificial, Bourdieu, nesta obra, faz um balanço de sua própria vida como intelectual. A partir da análise de sua formação como pesquisador, identifica o caráter de iniciação que há na aprendizagem de um ofício, cujos signos mais visíveis seriam o “estado de imersão total” e a “felicidade dos achados” (2005, p. 90). Vale a pena prestar atenção a esses signos: eles estão deveras presentes no Doutorado, em sua dupla condição de trajeto heurístico – como trabalho de investigação original – e de rito iniciático – como etapa mais avançada da titulação acadêmica.

Mas há outra característica dos ritos de iniciação também facilmente identificada no Doutorado, se bem que não mencionada por Bourdieu em seu *Esboço*: a provação à qual se submete o iniciando. Quer como situação aflitiva ou penosa, quer como ato ou efeito de provar, é na provação que o sofrimento e a satisfação são experimentados, por vezes até simultaneamente. A situação é tanto mais paradoxal quanto mais a provação é consentida e até mesmo desejada pelo iniciando. Como se sabe, a escrita da Tese é uma espécie de prova necessária à entronização de seu autor como Doutor, sendo esta, por sua vez, a “prova mais significativa na ascensão na carreira acadêmica” (ARAÚJO, 2006). Assume, assim, também a feição de um ritual hierático.

Enquanto isso, o “estado de imersão total” contribui para a sensação de que tudo, simplesmente tudo seja colorido pelas lentes do Doutorado: os temas mais díspares e os semelhantes, as leituras mais convergentes e as contrastantes, as perguntas mais amplas e também as específicas, tudo parece ter a ver com a Tese de Doutorado, cujas fronteiras se dilatam em direção ao infinito, para, então, tudo comportar. É fácil deduzir que a tarefa da Tese é, assim, trabalho para um atlante, a ponto de quase esmagar seu autor, sob o peso do mundo inteiro que julga ter de carregar. Comparo este estado à “preocupação materna primária”, conceito elaborado pelo psicanalista Donald Winnicott (1993b) para referir-se à sensibilidade aumentada da mãe para com o seu bebê, ainda antes do nascimento e durante as primeiras semanas de vida. Não fosse a gestação, seria uma doença, tamanha é a devoção ao bebê que vai nascer. Mas é graças a essa sensibilidade que a mãe pode sentir-se como se

estivesse no lugar do bebê e deste modo responder às suas necessidades, contribuindo para a sua saúde física e psíquica. Também o doutorando acha-se completamente voltado para a Tese em gestação – seu “bebê de papel” – como, de resto, os demais autores às voltas com suas respectivas obras, sejam elas no âmbito artístico ou acadêmico, deste estado dependendo a própria existência da obra. Como no caso da mãe do bebê prestes a nascer, há, nessa condição, um componente lúdico, expresso no “como se” o autor/mãe fosse a obra/bebê, “como se” somente ambos, uma vez fundidos, existissem, e “como se”, para existirem, precisassem, justamente, acharem-se assim.

Em contrapartida, a “felicidade dos achados” é um dos viáticos dessa jornada, cujo efeito positivo é aumentado por aquele sentimento de inteireza que atinge o pesquisador em seu percurso investigativo, restaurando suas forças e estimulando-o a prosseguir na tarefa.

Em meu caso, o Doutorado, como um todo, tem-se revelado uma feliz oportunidade para encontrar o sentido de minha dedicação ao estudo da ludicidade na educação e de meu interesse pelas histórias que as pessoas contam sobre si mesmas. Até então conservados separados, estes interesses puderam, no Doutorado, mostrar todos os fios que os mantêm unidos, sub-repticiamente. Quem sabe a “longa gestação” a que foi submetido, com a procrastinação de seu início – observe-se que somente agora postulo a obtenção do grau de Doutor, mesmo atuando há duas décadas no ensino superior –, tenha favorecido este trabalho de articulação subterrânea. O fato é que essa demora contribuiu para o amadurecimento dos temas de investigação, quer pela bagagem teórica que pude acumular no período, quer pela progressiva nitidez que as inquietações que impulsionam esses temas adquiriram.

O interesse pelas histórias que as pessoas contam sobre si mesmas permanecera marginalizado até o Doutorado, limitando-se a ser fonte de prazer e de alegria fruída somente na sobra das horas, por meio da leitura de biografias e dos relatos ouvidos em casa, em aula, entre amigos. Fascinando-me há tempo, tanto pelo conteúdo das vidas que contam, quanto pelo modo como contam essas vidas, as biografias são, mesmo, autênticas vidas traçadas. Quem sabe busco nas histórias contadas a possibilidade de viver outras histórias? Ao menos esta é a hipótese da Psicanálise, para a qual nesse interesse revela-se a capacidade de sonhar que se é um outro e que se tem também uma outra história (DIATKINE, 1996). Para Outeiral e Moura, “o que nos captura ao admirarmos uma obra de arte ou a vida de seu criador é a própria essência do criar” (OUTEIRAL; MOURA, 2002, p. 157). Considerando que a criação confunde-se com a própria vida, creio que é a vida, em si mesma, que busco nelas – e que talvez, só ali, a encontre, de verdade... Como ensina Benjamin no ensaio *O Narrador*, a narrativa, enquanto forma artesanal de comunicação e troca de experiências, “mergulha a

coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela” (1983, p. 63). Nesta operação, tenho comigo que é a própria vida que é tocada, tornando-se passível de apropriação como de nenhum outro modo isso é possível. Corrobora minha convicção a posição de Delory-Momberger, para quem “jamais atingimos diretamente o vivido”, ao qual só temos acesso pela mediação das histórias (2008a, p. 36).

Por outro lado, como se questionou o psicanalista Pontalis, “o que é uma vida se não a contamos?” (1988, p. 153). Para o escritor colombiano Gabriel García Márquez a vida não é o que a gente viveu, e sim o que se recorda dela, sendo para isso que se vive: “para contá-la” (2003, p. 5). Segundo esta perspectiva não teria sentido o problema apresentado por Bertaux (2010), segundo o qual a expressão “história de vida”, tradução literal de *life history*, não distingue a história realmente vivida da narrativa que dela se pode fazer. A meu ver, trata-se de um falso dilema, já que enquanto se conta a vida, também se vive. Afinal, contar é uma forma de viver e, também, uma razão para viver.

Contudo, mesmo que as narrativas de vida sejam a razão de ser da própria vida, a ela franqueando o acesso, há sempre um resto que permanece inacessível, e assim deve ser. Não somente como proteção contra a curiosidade malsã, mas, também, e principalmente, como expressão de sua própria vitalidade, já que da vida não se pode saber tudo.

Quando Gadamer, por exemplo, propõe-se a seguir o curso traçado pela vida de Oskar Schürer, professor e amigo de juventude, adverte que sua intenção não é “penetrar no mistério individual de um homem, mas refletir sobre o espírito de nosso tempo e suas ineludíveis coações” (1996, p. 90, tradução minha). Com esse gesto preserva seu biografado, no sentido de que mantém sua privacidade, e explicita a interface social da biografização, remanejando a ênfase posta habitualmente no indivíduo para o social. Assim procedendo deixa entrever aquela ideia que lhe é tão cara de que não é a História que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela, reiterando sua convicção na historicidade da experiência (GADAMER, 2007b, p. 367-8).

E quando Tester (2011) analisa por que é impróprio explicar o pensamento do sociólogo contemporâneo Zygmunt Bauman com referência à sua biografia, e, ao mesmo tempo, o quanto a sua biografia é central para seu pensamento social, recorre à tese de Richard Sennett em *O declínio do homem público*: para este autor, a vida pública foi corroída pela cultura contemporânea, privando-nos de ter outra coisa em comum além dos nossos segredos, e ameaçando, assim, a própria política. Por isso, conclui Tester, o que interessa saber é aquilo – e somente aquilo – que determina o que o outro faz e que constitui sua obra, sendo, isto sim, mais importante.

Diante disso, se Canetti está certo quando diz que “vidas explicadas não foram vidas”, pois “a história de uma vida é secreta como a vida de que se fala” (2009b, p. 194), devendo conservar seus enigmas, também está correta a perspectiva hermenêutica quando, evocando uma postura socrática, sustenta que “uma vida que não é examinada não vale a pena ser vivida” (ROHDEN, 2002, p. 301).

Dito isso, ainda assim não se pode perder de vista que, como observa Gadamer,

não podemos transformar todas as coisas em objetos do saber. Há outras experiências além da experiência científica, seja a experiência febril do espaço do espectador do teatro, seja a reflexiva em face de toda comédia e tragédia da vida, seja a realizada enquanto testemunha de acontecimentos estimulantes ou no acompanhamento encantado de narrativas interessantes. (2007p, p. 136).

De certa forma, é o mesmo que diz o poeta: “a lucidez só deve chegar ao limiar da alma. Nas próprias antecâmaras do sentimento é proibido ser explícito” (PESSOA, 1966, p. 216).

Penso que o grande desafio do trabalho com histórias de vida – e, por certo, aquilo que mais atrai nelas – é contar essas histórias sem tentar explicá-las demais, evitando, desse modo, desvitalizá-las. Ao devassar o vivido na pretensão de resolver o mistério da existência, destrói-se a própria vida, de modo que já não há mais nada para contar. Daí que é preciso contar, mas não tudo: somente o suficiente para continuar desejando saber e para ainda ter o que contar. De certa forma, é o mesmo dilema com o qual me debato nestas páginas iniciais da Tese e que torna sua escrita tão tormentosa: contar a pesquisa sobre a qual ela versa, mas não tudo, ou, pelo menos, não já.

Como se tudo isso não bastasse para explicar meu interesse pelas histórias de vida, resta, ainda, mencionar que, para além de propiciarem a apropriação da vida, elas também a prolongam e até mesmo a instauram. Compreendi isso ao refletir sobre a observação de Cambi (2002) de que nessas narrativas a vida se duplica, devido à possibilidade de ser revivida, sob nova forma. No repensamento que a escrita de si requer, é possível dar vida a um novo eu, crê o autor. Portanto, ao contar as histórias dos outros sobre si mesmos eu mesma, demiurgicamente, torno-me capaz de dar vida. Percebo, então, que uma motivação geratriz sobrepõe-se à genealógica e à ontológica nesse meu interesse pelas histórias de vida.

Quanto à ludicidade (conceito abrangente que emprego, como se verá na sequência, para fazer referência, no mais das vezes em conjunto, a jogo, brinquedo e brincadeira), é nas

“raízes crianceiras”, como diz o poeta Manoel de Barros (2003)⁴ no poema citado como epígrafe, que encontro a motivação para a ela me dedicar como quem se devota a uma causa – a causa lúdica. Radica em minha própria infância a experiência satisfatória com a ludicidade, transformada em frondosa árvore cujos frutos continuam alimentando-me na vida adulta. O outro poeta citado na epígrafe também está certo quando diz que “todas as idades ficam em nós e vão colaborando: a alma faz coleção” (MOREYRA, 1958, p. 12)⁵. É, pois, nas “raízes crianceiras” dos professores, perscrutando a “coleção de sua alma”, que busco compreendê-los em relação ao seu processo de formação e, mais especificamente, à sua “visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2003), aqui assimilada à ludicidade. A ludicidade compreende um constante movimento pendular entre fantasia e realidade, por meio do qual é possível aproximar sentimentos e objetos que, de outro modo, seriam incompatíveis, concebendo-os de modo inteiramente original. Essa visão peculiar das coisas, mesmo sem fim utilitário direto, mantém estreita relação com a imaginação criadora e a compreensão do real. Em lugar de desaparecer quando a infância acaba, ela não só persiste na vida adulta, como se metamorfoseia, assumindo formas que participam ativamente de nosso modo de ser, de pensar, de aprender e ensinar – de viver, enfim. Pode fazer-se presente, por exemplo, na sala de aula, convertendo-a em uma aula lúdica, na qual despontam professores que brincam, como demonstrei na sequência.

Com efeito, até mesmo as escolhas profissionais posteriores possuem raízes crianceiras, uma vez que tais escolhas trazem sempre as marcas das primeiras relações que nos constituem. Na perspectiva da Psicanálise isto se explica pelo fato de que “as experiências infantis deixam movimentos ativos enquanto durar a vida psíquica” (DIATKINE, 1996, p. 12). Já para Bachelard (1988), a infância anima amplos setores da vida adulta, nada mais sendo ela senão um estado da alma.

Em relação à “visão comungante e oblíqua das coisas”, creio que dela advém um tipo de experiência existencial que se torna o alfa e o ômega dessas escolhas e, por extensão, da própria atuação profissional, conferindo-lhes espessura, significado e direção muito especiais. Tão convencida estou da importância seminal dessa visão peculiar das coisas para a compreensão da formação do professor, já em constituição desde a infância e prosseguindo pela vida afora, que não só a percebo por trás deste trabalho, como dela faço seu tema.

⁴ “Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: / de um orvalho e sua aranha, / de uma tarde e suas garças, / de um pássaro e sua árvore. / Então eu trago das minhas raízes crianceiras / a visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2003).

⁵ “Todas as idades ficam em nós e vão colaborando. Infância, adolescência, juventude, mocidade, maturidade, velhice - aparências do corpo. A alma faz coleção” (MOREYRA, 1958, p. 12).

1.2 A DIMENSÃO INVESTIGATIVA DO ESTUDO

Como se fossem coordenadas geográficas, o interesse pela ludicidade na educação e o interesse pelas histórias de vida entrecruzam-se, constituindo o **tema** da Tese, qual seja, a formação lúdica do professor, cuja dimensão investigativa explicito a seguir.

Tendo o estudo o **objetivo** de compreender o processo de formação lúdica dos professores e identificar as condições determinantes desta formação, particularmente na universidade, concebi uma pesquisa baseada no relato dos próprios professores que brincam a respeito de sua formação lúdica; qual é, pois, seu problema de pesquisa?

A respeito dos problemas, Gadamer crê que eles “não são verdadeiras perguntas que se colocam, recebendo a indicação prévia da resposta a partir de sua gênese de sentido” (2007b, p. 491). Na verdade, prossegue ele, são alternativas do opinar que exigem um tratamento dialético. Por isso, a experiência hermenêutica reconverte os problemas em perguntas, o que permite, então, buscar o sentido de sua motivação. Sendo assim, o **problema da pesquisa** pode ser expresso na seguinte interrogação: em que consiste a formação do professor que brinca em relação à ludicidade e qual a participação da universidade nessa formação? Ou, buscando uma redação mais clara: como os professores que brincam tornam-se capazes de brincar e qual a participação da universidade em sua formação lúdica?

Dele partem as **questões orientadoras da investigação**:

a) como e em que condições ao longo da vida se constituem as identidades, as subjetividades e os saberes profissionais dos professores que brincam?

b) quem são, como e por que brincam os professores que brincam?

c) qual a participação da universidade neste processo? Dito de outro modo: quais são os dispositivos formadores direcionados para [o] a ludicidade na formação universitária, tanto inicial quanto continuada?

d) o que configuraria as ações institucionais universitárias de qualificação dos professores na perspectiva lúdica?

Tais perguntas operam como uma bússola no trabalho investigativo: indicam a direção a seguir na análise dos relatos dos professores sobre a sua formação lúdica durante o próprio percurso da pesquisa, impedindo de perder-me na pujança e na complexidade dos dados produzidos. Ao mesmo tempo, fornecem uma espécie de mapa muito esquemático, mas firme o bastante em seu traçado para estabelecer dinamicamente suas margens e seus eixos, sem confundir-se com o próprio território a palmilhar. O recurso às questões de pesquisa engendra o diálogo por meio do qual busco o entendimento do problema proposto, concretizando, assim, a presença da Hermenêutica Filosófica na Tese. E, sendo o diálogo, como Rohden

(2002) o propugna, o modelo estrutural por excelência da hermenêutica, isto é, o seu modo de acontecer, é na forma de jogo dialógico que a hermenêutica acontece na Tese. Esse diálogo, porém, não equivale a extrair mecanicamente respostas no material de pesquisa. Também não é o caso de buscar “adivinhar” o pensamento dos professores, “transformando-se de certo modo no outro”, como a hermenêutica de Schleiermacher preconizava (GADAMER, 2007b, p. 260). Quanto a isso, recordo, mais uma vez, Fernando Pessoa, na sequência daqueles seus escritos sobre o sensacionismo, citado páginas atrás, quando adverte que “ser outra pessoa pode ser de grande utilidade metafísica”, mas não devemos esquecer que “Deus é por toda a gente” (1966, p. 216).

Ao questionar os professores sobre sua formação lúdica através das atividades propostas, os relatos assim gerados suscitam interpretações que são, por sua vez, também perguntas, cuja resposta é, enfim, a compreensão. Esta compreensão, porém, é apenas um estágio desse processo interminável, se bem que progressivo, pois, como pondera Gadamer, os significados são sempre incompletos, motivando novas perguntas que originam novas respostas. De acordo com Stein, trata-se de um contínuo “perguntar-se através da interpretação e receber uma resposta pela compreensão” (2004, p. 79). Na *Hermenêutica Filosófica* o intérprete propõe um significado provisório, a ser revisto em seguida por causa dos preconceitos do próprio intérprete ao confrontar-se com o horizonte daquilo que está sendo interpretado, seja um texto, objeto, situação ou parceiro no diálogo. Por isso, pode-se dizer que, com a *Hermenêutica Filosófica*, a interpretação está situada dentro do horizonte mútuo do intérprete e da coisa a ser interpretada. É nesse contexto que se realiza a “fusão de horizontes” que conduz ao entendimento de que tanto fala Gadamer (2007b, p. 404). Ainda que, como o próprio filósofo reconhece, a adoção do termo horizonte não seja original, ao combinar-se com o conceito de situação sua fecundidade explicativa sobre o entendimento se amplia, pois passa a indicar “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de determinado ponto.” (GADAMER, 2007b, p. 399).

Enquanto isso, outro tipo de diálogo transcorre: é o círculo hermenêutico, instaurado pelo constante movimento de rotação entre as menores partes dos relatos e o conjunto de todo o material, bem como entre os respectivos significados parciais e o significado total. Como um tipo especial de conversa, estabelece-se uma transição dinâmica entre as partes e o todo. Assim, a verdade é uma experiência, algo que acontece no diálogo, sendo declaradamente provisória e compartilhada. O diálogo, diz Rohden, deixa à mostra a “melhor dimensão do processo relacional do saber” (2002, p. 181). Por ocasião da análise e da discussão dos

resultados, espero ser capaz de dar mostras de toda a virtuosidade desta abordagem para a compreensão da formação lúdica do professor.

Importa ressaltar, contudo, que a hermenêutica em questão, fiel aos princípios fundamentais defendidos por Gadamer, equivale mais a uma postura, um modo de ser e de se relacionar com o conhecimento que instaura um sentido e efetiva um processo, do que um sistema de regras para interpretar textos ou uma ferramenta a serviço da ciência. Essa definição impõe alguns limites para sua adoção desde a perspectiva instrumental em um trabalho científico, se bem que indique outras tantas possibilidades, como pretendo mostrar na sequência.

Seja como for, meu trabalho de análise e discussão dos relatos produzidos com os professores é um trabalho de Hermes: como essa figura mitológica em sua faina imprevisível, eu transformo tudo o que toco – isto é, analiso, a partir de meu horizonte de interpretação, imprimindo-lhe um novo sentido –, busco valorizar a escuta, posso nomear as coisas, tento aproximar e pôr em comunicação diferentes níveis, mas, mesmo que desconheça fechaduras e fronteiras, não digo tudo.

A ligação de Hermes à hermenêutica, embora polêmica, sugere, como observa Hermann, “a idéia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo a linguagem nesse processo” (2002a, p. 21).

Em busca do melhor modo de fomentar esse jogo dialógico e convencida de que para falar sobre o brincar, nada é melhor do que brincar, recorri à ludobiografia⁶.

Idealizada originalmente por Staccioli e colaboradores (DEMETRIO, 1997; DI PIETRO, 2003; STACCIOLI, 2003b, 2005, 2010) como parte do movimento de levar a autobiografia à escola, o objetivo da ludobiografia é trabalhar ludicamente com as crianças suas próprias biografias, mesmo que em tenra idade. Com a anuência de Staccioli para adaptá-la à finalidade da pesquisa, concebi-a, então, como um procedimento específico de produção de relatos dos professores sobre a sua formação lúdica, com características de grupo focal e de entrevista narrativa, por meio da **metodologia de pesquisa** qualitativa com histórias de vida, no enquadre mais amplo da investigação narrativa. Nela, o jogo é o conteúdo a ser pesquisado na “coleção da alma” dos professores que têm a brincadeira presente em sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, um meio para compreender como e por que, afinal, esses professores se tornaram quem eles são, isto é, professores que brincam.

⁶ Expresso novamente meu agradecimento ao colega Sérgio Andres Lulkin pela sugestão de estudar a ludobiografia, bem como agradeço mais uma vez a Gianfranco Staccioli pela acolhida ao meu trabalho, desenvolvido a partir de sua obra.

Para trabalhar com esses relatos, tive que empreender um grande esforço no sentido de adentrar o território, para mim até então pouco conhecido, da metodologia da pesquisa (auto) biográfica. Se bem que o interesse pelo tema fosse antigo e tenha servido de passaporte para o ingresso nesse campo teórico-metodológico relativamente novo na área da educação, faltava dominar seu idioma a fim de poder perscrutá-lo com a competência e a desenvoltura necessárias. Prazer e dificuldade se combinaram com maestria nessa travessia repleta de escolhos, da qual meu encantamento com as narrativas de vida ressurgiu renovado e, principalmente, potencializado pela apropriação de novos instrumentos investigativos entretecidos a novos construtos teóricos: história oral, história de vida, narrativas de vida, histórias de vida em formação, narrativa de si, autobiografia, método (auto) biográfico, pesquisa-formação são alguns dos termos que passaram a fazer parte de minha bagagem de pesquisadora.

Especial satisfação hauri da liberdade de expressão característica deste campo: não só não tive que abandonar minhas convicções conceituais anteriores e fazer *tabula rasa* de minha prática de pesquisa precedente, como as senti valorizadas nesse novo domínio, cujo aguçado senso de democracia valoriza as novidades e as diferenças como quem delas espera enriquecimento e ampliação de suas próprias margens de investigação. Baseando-me na definição bastante ampla de pesquisa biográfica como análise das modalidades mediante as quais os indivíduos vivem e representam sua existência, o que inclui, mas também transcende a narrativa verbalizada, nela pude dar concreção ao objetivo de compreender, brincando, como os professores se tornam capazes de brincar em suas práticas pedagógicas.

Somente uma abordagem metodológica audaz, aberta permanentemente às novas tendências e segura de sua especificidade como é a pesquisa (auto) biográfica em educação, daria guarida de modo tão acolhedor a uma forma de pesquisa cujo objeto e o modo de abordá-lo são declaradamente transgressores. Decerto isso é devido à aposta na dimensão heurística tanto do jogo como da narrativa de si, ambos capazes de gerar espaços inéditos de compreensão e de evidenciar valor àquilo que as formas canônicas de cientificidade ordinariamente repelem. Mas o que é certo, mesmo, é que há um laço inextrincável entre biografia e formação que autentica essa modalidade de pesquisa no âmbito da educação e, como diz Dominicé, “coloca o biográfico como vetor da ação educativa em todas as idades da vida” (2008, p. 22). De outra parte, conforme Delory-Momberger (2008b), assim como toda biografia é percurso de formação, toda experiência vivida é formativa, isto é, encontra sua forma e seu sentido em relação a um conjunto ordenado de experiência. As implicações da pesquisa (auto) biográfica para o campo educativo e, mais precisamente, para a formação de

professores, sobressaem-se, então, com nitidez, naquele ponto em que ensino e formação se combinam em ação educativa. E como o compromisso com a ação educativa é o móvel fundamental deste trabalho, a opção pela pesquisa (auto) biográfica confirma-se mais uma vez pertinente.

Esse compromisso é solidário com minha filiação aos pressupostos mais amplos da Teoria Crítica, para a qual saber e agir estão estreitamente vinculados e orientam-se para a emancipação da realidade tal qual ela é. Para além da mera crítica da realidade, diz respeito a assumir o quanto intervimos nela e a fazê-lo de modo deliberado e consequente, tendo em vista uma sociedade mais justa e emancipada.

No âmbito do presente trabalho, tal compromisso se expressa na expectativa de que a compreensão gerada por seus achados possa vir a contribuir para melhorar a realização de práticas educativas na universidade em relação à ludicidade e à formação de professores. Como se dá essa contribuição? A modalidade de pesquisa em questão não almeja a representatividade amostral, tampouco a generalização dos resultados nos moldes da ciência dita objetiva, mas, sim, como bem assevera Abrahão (2008), pretende conhecer os sentidos que os educadores investigados imprimem às suas experiências e práticas. Sua contribuição, assim, advém tanto do “discernimento das recorrências” – nas palavras de Bertaux (2010, p. 42) – quanto das especificidades a partir das quais é possível elaborar hipóteses sobre os processos presentes nos professores estudados em relação à sua formação e à sua prática pedagógica. Meu desejo é que tais hipóteses possam vir a ser consideradas nas ações de formação lúdica dos professores, sobretudo naquelas desenvolvidas na universidade. Há, portanto, no limite, uma motivação de ordem política conscientemente assumida e que se traduz no anseio de influenciar, na medida do possível, os rumos da educação, dilatando as margens do próprio possível com essa influência pretendida.

Cabe esclarecer que ao referir-me à Teoria Crítica estou pensando particularmente no conjunto dos trabalhos da Escola de Frankfurt, não obstante saiba que nem mesmo nas ideias daquele grupo original havia plena unidade teórica. Em meio a tantos enfoques e métodos distintos, em comum naqueles trabalhos havia o interesse pelo exame crítico do marxismo e pelo estabelecimento de relações entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e as mudanças nas esferas culturais. Contudo, também incluo outras contribuições, todas unidas pela convicção na indivisão entre teoria conceitual e práxis social – para usar uma das definições propostas por Horkheimer (1983) para a Teoria Crítica, em oposição à teoria dita tradicional – e pela análise crítica da formação social. Aquela que mais se destaca aqui é a de Santos (2006, 2007, 2008), com sua noção de “razão cosmopolita”,

assente nos procedimentos não-convencionais da “sociologia transgressiva das ausências e das emergências”. Por meio desta sociologia, as experiências sociais produzidas como inexistentes ou impossíveis têm revelada a sua possibilidade, emergindo na realidade social. Tais conceitos, cuja importância já fora intuída por ocasião do projeto de pesquisa, são vitais para este estudo e serão retomados logo que possível. Com eles pude melhor entender o quanto o jogo como procedimento de pesquisa e quando presente na aula lúdica possui uma potencialidade crítico-transformadora – em uma palavra, revolucionária.

Algo pode soar estranho nesta associação da pesquisa (auto) biográfica à Teoria Crítica. Para mim, o ponto de contato de maior adesividade da primeira em relação à segunda localiza-se no potencial para fomentar mudanças que as histórias têm. Nesse sentido, irmanome a Manguel (2008), para quem as histórias são capazes de mudar quem somos e o mundo em que vivemos.

Também a presença da Teoria Crítica em um mesmo texto no qual a Hermenêutica Filosófica tem tanta importância pode gerar estranheza e suspeição quanto à sua coerência teórico-metodológica. Como se sabe, um candente debate opôs, quase sediciosamente, Gadamer e Habermas em relação à universalidade do diálogo e à crítica das ideologias⁷: Gadamer discorda do papel atribuído à consciência e à emancipação por parte da racionalidade crítico-dialética, apontando-lhe seus limites e advertindo sobre a necessidade de fazer a crítica da crítica; Habermas denuncia a possível violência da interpretação e desconfia da reabilitação da autoridade e da tradição a partir da compreensão da estrutura do preconceito que a Hermenêutica Filosófica se propõe a realizar. Mesmo assim, identificando-me com Ricoeur, cujo intuito não é o de “fundar a hermenêutica das tradições e a crítica da ideologia em um supersistema que as englobaria” (2008a, p. 142), e, sim, reconhecer a legitimidade de cada teoria, convoco, para a Tese, as contribuições tanto da Teoria Crítica quanto da Hermenêutica Filosófica em termos de procedimento investigativo e de referencial teórico e ideológico.

Para tanto, lanço mão da “hermenêutica diatópica”. Como conceito proposto por Santos (2006) no contexto do debate sobre os direitos humanos, em alternativa ao universalismo abstrato e ao relativismo cultural, essa hermenêutica enaltece o diálogo entre conhecimentos alternativos a partir da consciência da incompletude. Os *topoi*, isto é, aqueles “lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura” (SANTOS, 2006, p. 447), funcionam como premissas de argumentação que tornam possível a troca e a produção

⁷ Para tanto, ver Gadamer (2007f, 2007g, 2007h) e Habermas (1988). Entre tantos autores que analisam e discutem os termos dessa oposição, remeto a Stein (1987) e a Ricoeur (2008a).

de argumentos. Não são os mesmos temas, declara Santos, mas preocupações isomórficas que apontam na mesma direção, apesar de formuladas em linguagens e quadros conceituais distintos. Contudo, ela requer um trabalho de colaboração intercultural que não pode ser realizado a partir de uma única cultura ou por uma só pessoa, pois supõe um diferente processo de criação de conhecimento, baseado “na produção coletiva, participativa, interativa, intersubjetiva e reticular do conhecimento” (SANTOS, 2006, p. 254). Apesar da hermenêutica diatópica não ser trabalho de uma só pessoa, insisto em adotá-la aqui, fazendo meu o seu próprio argumento: se o importante é o isomorfismo das preocupações, e sendo a minha preocupação a mesma sua, isto é, buscar o entendimento entre as partes, eu a proponho com a intenção de fazer dialogarem as posições advindas de ambas as teorias.

Assim, através da hermenêutica diatópica é possível reconhecer que aquilo que aproxima a Teoria Crítica e a Hermenêutica Filosófica é muito maior do que aquilo que as distingue: ambas opõem-se à atomização dos processos tecnocráticos no conhecimento e se fundam em uma forma de vida do pensamento que não se descola do mundo e da práxis vivida (STEIN, 1987); ambas concordam quanto à produtividade do processo do entendimento e quanto à possibilidade do processo hermenêutico levar a superar diferenças culturais e temporais e produzir acordos possíveis (HERMANN, 2002a). E mais: tanto uma quanto a outra se caracteriza pela valorização da formação histórica, pela reunificação da razão, superando o pensamento dualista que separa sujeito e objeto do conhecimento, e pelo compromisso com a relação entre saber e agir – a Hermenêutica Filosófica, na qualidade de filosofia prática⁸, e a Teoria Crítica, em seu anseio pela transformação social⁹.

Finalmente, como explica Hermann (2002a), ajudando a dissolver a polêmica da universalidade da crítica *versus* universalidade da hermenêutica, o caráter universal da hermenêutica decorre da linguagem; sua universalidade não responde à intenção de propor uma doutrina universal, mas refere-se à universalidade de uma dimensão – a da linguagem, da compreensão que se realiza no diálogo e que compõe o nosso universo.

A motivação maior do recurso à hermenêutica diatópica não é, como poderia parecer à primeira vista, promover a completude, mas, ao contrário, ampliar ao máximo a consciência da incompletude, que é o verdadeiro dinamismo do conhecimento. Aplicada de modo exploratório às duas teorias em questão, equivale a admitir a incompletude de parte a parte e a

⁸ Sobre a hermenêutica como filosofia prática, ver Gadamer (1987).

⁹ Além dos textos de Santos, cujas preocupações alinham-se às da Teoria Crítica, remeto, como exemplo, a Adorno (2006) e Horkheimer (1983).

promover um diálogo entre as duas posições (“dia-tópico”), a partir de seus “*topoi*”. Desse diálogo irrompe uma hermenêutica crítica.

A hermenêutica crítica, segundo Kincheloe e McLaren (2006), preocupada com as finalidades e os procedimentos da interpretação e impulsionada pela Teoria Crítica, tem a intenção de desenvolver uma forma de crítica cultural que revele as dinâmicas do poder dentro dos textos; mas, para construir sua abordagem, utiliza todo o travejamento da Hermenêutica Filosófica em relação à natureza da interpretação. Fiel aos seus fundamentos críticos, realiza uma crítica vigorosa da concepção positivista da ciência e da racionalidade instrumental; igualmente fiel à tradição hermenêutica, opera no sentido de atribuir sentido, isto é, de compreender.

Talvez a menção a tantas hermenêuticas dê margem à confusão. O eixo, porém, permanece o mesmo: o trabalho ainda gira em torno dos pressupostos fundamentais da Hermenêutica Filosófica, tal como desenvolvida por Gadamer. As versões crítica e diatópica são, aqui, entendidas como círculos concêntricos formados a partir da hermenêutica gadameriana, expandindo-se para enfrentar o problema específico da harmonização com a Teoria Crítica. Esse movimento acaba por contribuir não somente para a análise das narrativas autobiográficas dos professores em relação às suas histórias de formação concernentes ao brincar, como também para a própria produção dessas narrativas, dado que são geradas e interpretadas na perspectiva do “interconhecimento”, ou seja, por meio de “trocas cognitivas e afetivas que avançam através do aprofundamento da reciprocidade” (SANTOS, 2006, p. 254).

Por outro lado, talvez não fosse preciso fazer esse longo circunlóquio para aproximar as motivações fundamentais da crítica social à hermenêutica, já que, como diz o próprio Gadamer (2007b) no prefácio à segunda edição de *Verdade e Método*, todo compreender supõe um engajamento. Segundo Lawn, pesquisador irlandês sobre hermenêutica e autor de várias obras na área, a Hermenêutica Filosófica contém, ela mesma, “margens críticas o suficiente para rejeitar as condições do presente e prever alternativas futuras” (2007, p. 182). Para ele, o tema das “solidariedades extensivas”, por exemplo, presente nos últimos trabalhos de Gadamer, comprova sua preocupação com os excessos da razão instrumental e demonstra sua confiança na necessidade de utopias, o que é compartilhado com a Teoria Crítica.

Para encerrar esta parte, uma última observação sobre as possíveis “afinidades eletivas”¹⁰ entre Hermenêutica Filosófica e Teoria Crítica. A hermenêutica “possui um caráter

¹⁰ Para usar essa expressão de Goethe que Löwy (1987) consagrou ao analisar as relações entre visões de mundo e classes sociais em Max Weber e que se assemelha ao conceito de parataxe empregado por Adorno (1991), no

libertador” (STEIN, 2004, p. 56), o que, de certa forma, parece-me aproximá-la de um dos pressupostos mais caros à Teoria Crítica, qual seja, a emancipação, não obstante ela creia que a “força emancipatória da reflexão” só pode exercer sua função positiva quando inserida no “horizonte mais amplo de um acordo social” (STEIN, 1987, p. 43).

1.3 O JOGO NA TESE E A TESE COMO JOGO

Ao transformar a ludobiografia em modo de gerar histórias de vida de professores em relação ao brincar através da própria brincadeira, expressei minha confiança no poder do jogo – como já o fiz, por exemplo, em Fortuna (2004, 2008a) e em Oliveira, Borja Solé e Fortuna (2010) –, demonstrando, desta feita, seu potencial para enriquecer a metodologia da pesquisa (auto) biográfica em educação.

Como se não bastasse essa dupla entrada do jogo na Tese (como objeto, isto é, o brincar na formação dos professores, e como instrumento de investigação, na forma da ludobiografia), o que já explicaria, por si só, seu empoderamento, há, ainda, uma terceira: dada a homologia entre a relação com o saber e os processos de construção de conhecimento, o jogo, já sendo o modelo estrutural da Hermenêutica Filosófica, como Rohden (2002) procurou demonstrar e tendo sido usado por Gadamer (2007b) para definir a obra de arte, explicitando a estrutura ontológica da compreensão, é, também, o próprio modo pelo qual o conhecimento é produzido na Tese. A Tese converte-se, então, ela mesma, em um jogo. Afinal, conforme Nietzsche já dizia, não há nenhuma outra maneira de se relacionar com grandes tarefas a não ser o jogo: “ele é, como indício de grandeza, um pressuposto fundamental” (2003, p. 67).

Na Tese enquanto jogo há algo que sempre escapa, que não pode ser dominado, a despeito de que essa seja uma de suas razões de ser – expressa na intenção subjacente de dominar um campo teórico, resolver um problema, propor uma solução. Aplica-se aqui aquela máxima de Morin segundo a qual “o progresso dos conhecimentos constitui ao mesmo tempo um grande progresso do desconhecimento” (1996, p. 20). É como a experiência hermenêutica sintetizada por Rohden (2002): uma experiência de não-saber, de *docta ignorantia*, em que os limites que condicionam o saber são os mesmos que determinam sua possibilidade. Nas palavras do próprio Gadamer: “todo perguntar e todo querer saber pressupõem um saber que

sentido de um alinhamento cujos elementos se conexam de outro modo que no raciocínio, tal como observado na poesia de Hölderlin. É como se essa mediação, sustenta Adorno, ocorresse “por dentro do próprio mediato” (1991, p. 102). Devo à leitura de Maffesoli (2008) a indicação do conceito de parataxe segundo Adorno.

não se sabe.” (2007b, p. 477). E, mais adiante, completa: “quando se pergunta, abrem-se possibilidades de sentido.” (GADAMER, 2007b, p. 489). Como diz Santos (2008), essa douta ignorância é mais do que a tão propalada consciência do não-saber de Sócrates; ela se fundamenta na humilde consciência de uma ignorância radical da qual Nicolau de Cusa foi o artífice conceitual, por admitir a infinitude. Mas, como ensina Bombassaro a respeito do pensamento do cusano, se ao homem, enquanto finitude, só cabe o conhecimento do mundo finito, porque o do infinito estaria reservado ao próprio Deus, a mente humana também pode se aventurar na direção do conhecimento do infinito: “ela pode conjecturar. E ao conjecturar também estará produzindo algo.” (BOMBASSARO, 2002, p. 173-4).

Então, pode-se dizer, com Santos, que humildade, aqui, não significa negatividade ou ceticismo: a douta ignorância abarca um “laborioso trabalho de reflexão e interpretação sobre esses limites, sobre as possibilidades que eles nos abrem e as exigências que nos criam” (SANTOS, 2008, p. 26). O “saber que não se sabe” é, pois, positivo.

Assim, tanto no jogo, como na Tese enquanto jogo e na própria hermenêutica, ao saber-se que não se sabe, sabe-se mais, porque se sabe que há muito mais a ser sabido. No fim das contas, como mostra Santos, o que é constrangimento se transforma em oportunidade. Na mesma direção segue Maffesoli: a douta ignorância “pode propor tendências, elaborar formas que, sem deixarem de ser criações intelectuais, deixam inteira a liberdade da vida e a força de seu dinamismo” (MAFFESOLI, 2006, p. 49).

A adoção da Hermenêutica Filosófica contribui decisivamente para a transformação da Tese em jogo, em sua dupla condição de **método de análise dos dados** – se bem que seja mais correto falar em abordagem do que em método, dada a sua veemente recusa a ser um método, como demonstrarei mais adiante –, e de **procedimento de pesquisa**. Empregá-la nesta segunda condição foi, por sinal, uma surpresa – um lance típico de jogo! Somente percebi seu potencial para tanto à medida que avançava em meus estudos de hermenêutica, o que me permitiu identificar, no diálogo, sua característica precípua, a possibilidade de gerar os próprios achados da investigação. Quando falo em diálogo, não me refiro apenas àquele encetado em pensamento com os participantes da pesquisa sobre suas histórias de formação em relação à brincadeira e sobre o seu modo de ser professor, durante a análise de seus relatos. Penso também no diálogo propriamente dito que se realizou nos encontros para a coleta dos dados e, a rigor, até mesmo antes, de forma imaginária, nas etapas de concepção e de planejamento da pesquisa. As sucessivas perguntas e respostas desencadeadas pelo problema de pesquisa, à moda de Hermes em seu constante movimento de ir e vir dos deuses aos homens, do finito ao infinito, do que se sabe ao que não se sabe, fundaram um autêntico

diálogo hermenêutico. Como já foi dito, essa mobilidade é, igualmente, um traço fundamental do jogo – daí que essa ligação entre jogo e hermenêutica e entre ambos e a Tese não é fortuita. Também na Tese o movimento é a tônica, perceptível no constante ir e vir da teoria à *empeiria* dos dados, criando uma área intermediária – um espaço potencial, no dizer de Winnicott (1975, 1993a), propício ao desenvolvimento dos fenômenos transicionais, como se verá bem mais adiante – no qual o que ainda não existe pode ser.

Claro, há também nela jogos de linguagem, cuja presença Wittgenstein (2009) tão bem ensinou a identificar. Mas o que realmente desejo destacar na Tese como jogo são seus procedimentos típicos de jogo – muitos dos quais são, justamente, facilmente detectáveis na Hermenêutica Filosófica. Eis alguns modos de ser do jogo na Tese: além do movimento constante de ir-e-vir que se evidencia no intercâmbio imaginário com os autores consultados, os sujeitos da pesquisa e os examinadores, e que aparece também no processo de criação e recriação de significados, demonstrando um legítimo jogo da linguagem que se desenrola em forma de um divertido diálogo, há a imprevisibilidade em relação às interpretações produzidas, sempre provisórias e inconclusas, em sua busca pela melhor compreensão; há o desafio à própria ação interpretativa, reiteradamente proposto pelos dados; há a não-literabilidade presente na linguagem em geral e, em particular no uso de metáforas; há a reiterada retomada dos procedimentos (leitura e análise dos dados e confronto com a revisão da literatura), cuja circularidade estabelece no jogo da Tese seu caráter regulamentado; há a própria obediência às regras (desde aquelas relativas ao formato do texto, passando pelas que garantem a congruência teórica, até as que presidem a ética da pesquisa), que são próprias, mas, nem por isso, prescindíveis; há o maravilhamento ante os resultados, sempre surpreendentes; e, por último nesta listagem, sem ser o menos importante, há “a alegria do (re) conhecimento” (GADAMER, 2007b, p. 169).

Mas estes procedimentos somente são percebidos quando entramos no jogo: não basta saber, de fora, da sua existência, a partir da identificação de certas constâncias (as regras), para presumir o jogo da Tese, pois, a rigor, não existe jogo sem jogadores. Como sustenta Gadamer, “todo jogar é um ser-jogado” (2007b, p. 160): é impossível jogar sem ser posto em jogo.

Note-se, porém, que “o ser do jogo não está no comportamento ou na consciência do jogador”, mas no próprio jogo, que “atrai o jogador para a sua esfera, preenchendo-o com seu espírito” (GADAMER, 2007b, p. 163-4). É o espírito do jogo em jogo, tema que será abordado especificamente no capítulo sobre o referencial teórico a respeito da formação lúdica do professor. Se, por um lado, “cada jogo coloca uma tarefa ao homem que joga”, pois

não se joga no vazio, por outro lado o verdadeiro fim do jogo é a “ordenação e a configuração do próprio movimento do jogo” (GADAMER, 2007b, p. 161). No caso da Tese como jogo, e mesmo que chegar às conclusões seja um de seus compromissos, na qualidade de trabalho científico que é, o entendimento da inconclusão como inerente ao conhecimento leva-a a relativizar essa meta. O próprio movimento que põe a Tese em curso passa a ser a sua finalidade, sobrelevando-se em relação à busca de um produto acabado. O ponto final nada mais é do que uma interrupção arbitrária no processo, ou, quando muito, o fim de um ciclo: o desfecho de uma partida, mas não do jogo, que, afinal, está sempre pronto a ser retomado.

Quanto ao não se jogar em abstrato, Staccioli esclarece que o jogo supõe um ambiente de jogo, ou melhor, “um *habitat ludicus*, um mundo no qual o jogador imerge, entra em relação e produz uma mistura que oferece toda uma experiência específica, diferente de uma outra” (2003a, tradução minha, p. 18). Eis, de volta, o tema do “estado de imersão total” proporcionado pelo Doutorado, com a experiência da Tese como jogo. E como esse jogo é destinado, antes de mais nada, ao próprio jogador (no caso da Tese, eu, como sua autora), que nele representa a si mesmo e se transforma enquanto o próprio jogo se transforma, eis, também de volta, a ideia de que aquilo que o homem constroi em uma obra é, sobretudo, ele mesmo.

A condição da Tese como jogo, todavia, não é isenta de contradições. Como o jogo ao mesmo tempo pertence e escapa da realidade, não é possível abordá-lo segundo a razão instrumental, pondera Rohden (2002). A dupla realidade que ele comporta diferencia-o da ciência, sem dela, porém, afastar-se de todo, dado que a ciência pode bem ser considerada uma forma de jogo – no sentido de possuir as mesmas características gerais do jogo e ser tão séria quanto ele o é. Como sustenta Huizinga (1993), todos os ramos da ciência seriam outras tantas formas de jogo, se considerados os critérios por ele propostos de que, para ser jogo, uma atividade deve ser desenvolvida dentro de certos limites de espaço, tempo e significado, segundo um sistema de regras fixas. Mas é ele mesmo quem faz notar a ausência na ciência de outras características do jogo, como ser limitado no tempo e conter o fim na sua própria realização. A característica exigência de rigor e veracidade da ciência contemporânea também restringiria seu entendimento como jogo – se bem que, ainda segundo Huizinga, até a época do Renascimento a ciência ainda mostrasse inequívocas características lúdicas no pensamento e nos métodos adotados. Mesmo assim, o autor observa que a tendência à sistematização, própria do método científico, inclusive e especialmente tal como empregado na contemporaneidade, equipara o jogo à ciência no quesito regulamentação.

Como mais uma demonstração dessa assimilação da Tese ao jogo, poder-se-ia definir a ludobiografia, em sua condição de método de pesquisa por meio do qual busco responder às questões orientadoras, como um exemplo de “metálogo”. O metálogo, segundo Bateson, consiste de uma “conversação na qual não somente os participantes discutem efetivamente o problema, senão que a estrutura da conversação em sua totalidade é também pertinente ao mesmo tema.” (1998a, p. 27, tradução minha). A ludobiografia como uma espécie de metálogo oportuniza um diálogo sobre o jogo cuja estrutura se realiza na forma de jogo. Explicarei melhor essa relação no capítulo referente aos caminhos metodológicos do estudo.

O certo é que nada disso contrasta com a experiência de sentido da vida que o jogo instaura e explicita, e que o faz um modo de saber no qual a compreensão figura como forma de ser do próprio homem. Como bem acentua Gadamer, “na representação do jogo surge o que é” (2007b, p. 167).

Uma interpretação como esta à experiência da Tese não deixa de ser uma espécie de tributo a Gadamer, por meio do qual tenho a pretensão de responder ao seu anseio de deixar suficientemente claro como se harmonizam os diferentes projetos sob o conceito de jogo – em seu caso, o jogo da linguagem e o jogo jogado com a arte (GADAMER, 2007b); em meu caso, o jogo da Tese como produção de conhecimento científico e o jogo na prática pedagógica do professor que brinca.

Tais ideias reaparecerão com vigor redobrado ao longo da Tese e, particularmente, na análise e na discussão das histórias da formação lúdica dos professores, sobretudo no que diz respeito a como brinca o professor que brinca, porquanto se referem ao modo de saber do jogo. Enquanto isso, o presente relato é apenas mais um lance desta partida.

Há, finalmente, uma quarta entrada do jogo na Tese: como “a narrativa não é somente o meio, mas o lugar no qual a história de vida acontece” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 56), no momento em que o jogo se torna meio de contar-se, sua identidade narrativa aflora, o que é possível devido a sua expressividade fundamental, e, então, sua condição de lugar no qual se é aparece com força duplicada.

Esta afirmação exige uma pequena digressão sobre as relações entre jogo e linguagem, tanto mais difícil de realizar quanto mais ela envolve vários autores e teorias bastante complexas e também porque, aqui, equivale apenas a uma notícia do assunto. Vejamos.

O jogo não é somente um conteúdo – aquilo com o que se joga – mas também remete a uma ação – o jogar. Nessa condição, é uma forma de comunicação que abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes, quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem. A um só tempo, o jogo é uma linguagem em sentido próprio e

também engendra a linguagem, já que, sem ser uma linguagem verbal, é condição para que esta venha a desenvolver-se, beneficiando-se dela, após contribuir para a sua construção. Daí que integra aquilo que Piaget (1978c) denominou função simbólica ou semiótica, junto com a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental e o desenho. Tem em comum com os demais meios da formação do símbolo a capacidade de evocar objetos ou situações não percebidas no momento, usando signos ou símbolos, de modo a proceder à diferenciação e à coordenação de significados e significantes. Nesta perspectiva, como forma de assimilação do real ao eu, o jogo é solidário com o pensamento. Já para a Psicanálise, o jogo, tal como o sonho, é realização de desejo (FREUD, 1976a) – se bem que a participação de processos mentais seja diferente em um e em outro caso: no sonho, predominam os processos primários, isto é, inconscientes, enquanto no jogo predominam os processos secundários, ou seja, pré-conscientes e conscientes. Porém, ao contrário do sonho, o jogo, sendo uma evasão temporária da realidade, dela nunca se separa completamente. Por tudo isso, apesar de sua pujança simbólica, é leviano acreditar que seja possível interpretar imediatamente o simbolismo do jogo, como se ele representasse diretamente as pulsões psíquicas. Embora recorra a mecanismos de projeção e personificação dos conteúdos psíquicos na realidade exterior (KLEIN, 1996a, 1996b; GUTTON, 1973), segundo Winnicott (1975) ele não é atuação pulsional. Ao contrário, para que se desenvolva, o jogo requer que as pulsões sejam mantidas a distância. Ele é, isto sim, expressão da capacidade de expressar as pulsões. É, pois, um grau secundário de linguagem ou uma metacomunicação, como demonstrou Bateson (1996, 1998b) ao examinar a comunicação específica que ele requer entre os jogadores, a ponto de poder ser dito “isto é um jogo”. Para este autor, o jogo é um passo importante na evolução da comunicação.

Sendo assim, o jogo dá acesso ao simbólico no duplo sentido de introduzir o sujeito no mundo simbólico dos símbolos conscientes e compartilhados, equipando-o para que nele seja capaz de mover-se com desenvoltura, e de introduzir o próprio repertório de simbolismos do sujeito (referente ao simbolismo inconsciente, proveniente de seu mundo imaginário) no mundo real. Em uma realidade social que não é apenas moldura da experiência, mas uma das fontes de sentido e direção dessa experiência, o jogo habilita à recriação da realidade através de sistemas simbólicos. Como diz Brougère, “é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas, aí, tornam-se outras.” (1994, p. 99). Onde o jogo, como atividade dinâmica que é, produz e resulta de transformações.

Para a Tese, a implicação do entendimento do jogo como expressão está no fato de que na linguagem do jogo o professor não apenas se mostra, mas também nela ele se constitui e se exerce; ele se torna quem ele é à medida que joga.

Esta asserção representa um golpe fatal no racionalismo científico moderno, já tão combatido pelo questionamento da separação sujeito-objeto do conhecimento e pela ineludível autoimplicação do pesquisador na produção epistêmica. Não basta combater o “mito do dado”, que sugere existir um mundo lá fora a ser descoberto, se pudermos encontrar o método correto para “revelar” os tesouros escondidos (LAWN, 2007, p. 60). A pesquisa científica contemporânea ainda precisa ajustar-se à ideia de que aquilo que ela investiga se constrói e modifica-se incessantemente: seu objeto não existe, desde sempre, do mesmo modo, e, ainda por cima, sofre influência do próprio processo investigativo.

Em suma: todas essas possibilidades de ser do jogo – possibilidades que abrem novas possibilidades de ser ao próprio homem que joga – subsumem-se na definição de Fink (1966, 2008) de jogo como símbolo do mundo – em que pese a dificuldade de defini-lo com demasiado rigor, como se verá adiante várias vezes. Ele é um autêntico “invariante da subjetividade humana”, “metido nas entranhas de diferentes atividades”, como acredita Rodolfo (2001, p. 35 e 41, respectivamente, tradução minha).

Para concluir essa breve explicação sobre as múltiplas formas de entrada do jogo na Tese, faço observar, mesmo que de relance, dois aspectos da questão que serão oportunamente pormenorizados: o da relação do jogo com o conhecimento e a compreensão, relação essa que não é apenas epistemológica, mas também ontológica, e o do caráter fundamentalmente transgressor do jogo, devido à sua ambivalência característica.

1.4 SOBRE A FORMAÇÃO: DE COMO AS PESSOAS SE TORNAM QUEM SÃO

Graças ao Doutorado noto que, sob a indagação a respeito de como os professores se tornam capazes de brincar e, mais especificamente, qual o papel da universidade em sua formação, desponta a famosa exortação pindárica sobre as pessoas tornarem-se quem são. Trata-se de uma questão particularmente cara para mim, sendo essencialmente relacionada ao problema da formação. Em seu texto “Os paradoxos da autoconsciência”, Larrosa a aponta, como o faz também em “Três imagens de *Paraíso*” (LARROSA, 1995, tradução minha)¹¹; essa questão, como algumas outras presentes ali presentes, será enfocada mais adiante.

¹¹ Os mesmos textos acham-se presentes também em *Pedagogia Profana* (LARROSA, 2006).

Por ora, o que se pode dizer é que desde a Antiguidade Clássica essa questão remete à ideia de evolução do ser humano – sendo que, para o pensamento arcaico, ela significa cumprir seu destino, tornando-se o Homem cada vez ele próprio e evoluindo ao máximo, a partir de sua natureza. Mas será sob a forma da noção de formação como *Bildung* que alcançará a nossa época.

“A formação” – declara Gadamer com ênfase – “é um conceito genuinamente histórico” (2007b, p. 47). Originada na mística da Idade Média, a *Bildung*, de formação natural, passando pelo aperfeiçoamento de aptidões e faculdades, chega à ideia de “ser que deveio”, de modo que, empregando as palavras mesmas de Gadamer, “a consciência formada tem o caráter de um sentido – um sentido universal e comunitário” (GADAMER, 2007b, p. 44). Esse pensamento da *Bildung*, resume Delory-Momberger (2008a), representa a vida humana como um processo de formação do ser, introduzindo uma nova definição da temporalidade biográfica que apresenta a imagem de uma vida em *devir*. Ela pode ser elevada à “segunda potência” através da autobiografia: ao menos é o que defende Cambi, para quem a autobiografia é uma “formação de tipo novo e mais alto, que decanta o caminho da formação e que a torna assim mais paradigmática e mais exemplar.” (CAMBI, 2002, p. 26, tradução minha).

Todavia, os constantes entrechoques da representação da existência como curso de vida de um sujeito unificado com a concepção de humanidade líquida e multidimensional¹² manterão revolto o campo da formação. Nele distinguem-se, reiteradamente, num repto, novos problemas de estudo e diferentes questões de ordem prática, dos quais o ensino como tarefa formativa é apenas uma das pontas da grande massa enodada dos muitos fios que o compõem. Esta ponta, por sua vez, constitui-se, ela mesma, de outros tantos fios, sendo um deles a formação levada a efeito na universidade. Um outro fio que a esse se entrelaça é o da formação pessoal mais ampla, que, mesmo compreendendo situações de ensino – se bem que informais –, sucede-se antes, após e além do âmbito da instituição universitária.

As relações entre formação e ensino não podem, porém, ser cristalizadas, já que ambos os termos não se referem a essências eternas, correspondendo, isso sim, a atividades sociais com lógicas próprias, “de tal maneira que suas definições não são estáveis e seus domínios podem se recobrir parcialmente”, como ensina Charlot (2005).

¹² Sobre o conceito de humanidade líquida, ver, por exemplo, Bauman (2001, 2004); sobre o tema da humanidade multidimensional, tratado sob a perspectiva do surgimento de novos mecanismos de autoidentidade na modernidade que participam da determinação de diferentes estilos de vida e incidem sobre a reflexividade do eu, ver, por exemplo, Giddens (2002).

Estendida ao campo específico da formação de professores, o corolário de toda essa reflexão é que os professores se formam professores ao longo de sua vida profissional, escolar, universitária e pessoal, da qual as situações de ensino e, mais especificamente, aquelas referentes ao ensino universitário de saberes relativos a uma prática profissional, compõem apenas uma parte dessa formação. O certo é que, como bem observa Tardif (2002), os saberes e a prática dos professores não são entidades separadas, mas copertencem a uma situação de trabalho na qual coevoluem e se transformam.

Isso vale também para a formação lúdica, isto é, para aquilo que os professores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade e que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do brincar, com decisivas implicações para a sua prática pedagógica, especialmente no caso daqueles professores que nela brincam. Não há qualquer gratuidade nesse comentário que distingue a formação lúdica dos professores em geral daquela que se dá entre os professores que reconhecidamente trazem a ludicidade para o centro de sua prática pedagógica. Em que pese a miríade de experiências formativas protagonizadas pelos professores em toda a sua vida, o que precisamente interessa a este estudo é compreender o que torna os professores capazes de brincar em sala de aula, sobretudo através da formação universitária.

O princípio de que os professores se formam professores ao longo de sua vida renova as formas de pensar a formação docente, solicitando uma reavaliação crítica das relações entre os conhecimentos universitários e os saberes docentes. Estou certa que dessa reavaliação decorrem, inescapavelmente, novas funções para as instituições formadoras e novos sentidos para as ações que elas desenvolvem.

Acredito que uma efetiva articulação entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários na formação inicial e no desenvolvimento profissional talvez gere uma “universidade mais hospitã” aos novos processos de produção de conhecimentos. Tomo de Santos o conceito de hospitalidade da universidade desenvolvido já no prefácio de *A Gramática do Tempo* (2006) por nele divisar potencial para orientar a identificação de outras possibilidades de atuação da universidade em relação à formação profissional e, particularmente, à formação de professores. Para este autor, é tempo de reformar a universidade, sendo imperioso criar novas instituições constituídas como “contra-universidades”, no sentido de que se distingam daquelas comprometidas com a monocultura e com o bloqueio das emancipações sociais através do exercício daquilo que ele chama, a partir de Leibniz, “razão indolente” (2007, p. 25). Deduzo, a partir dessas ideias, que as contra-universidades seriam o lócus por excelência de produção e difusão de conhecimentos situados

e, ao mesmo tempo, multiculturais, contribuindo para a geração do que Santos denomina “cosmopolitismo subalterno e insurgente”: como processo de globalização contra-hegemônico, essa espécie de cosmopolitismo luta contra a exclusão e a discriminação social, orientado pela convicção na necessidade de transformação social e emancipatória em direção a uma sociedade mais justa e mais solidária (2006, p. 440). O grande desafio para a universidade é, portanto, a promoção de diálogos permanentes entre diferentes tipos de saberes, contextualizados e úteis, a serviço de práticas transformadoras – o que Santos conceitua como “ecologia de saberes” (2006, p. 156, 2008, p. 11 e seguintes).

Este conceito, já desde o projeto de Tese, mostrava-se promissor para o estudo, por dar margem à crença de que seria capaz de ajudar a explicar a composição tão diversa dos saberes dos professores. À medida que a pesquisa avançava, aquela prometida virtuosidade não só se confirmava como também indicava novos problemas e possíveis soluções. Como se perceberá na análise dos achados da investigação, o reconhecimento da pluralidade externa e interna dos saberes, com sua autonomia, independência complexa e articulação sistêmica, resultando em “constelações de conhecimentos” (SANTOS, 2006, p. 152), dá um novo enfoque para a formação dos professores na universidade. Combinado com a noção de douta ignorância tomada de Nicolau de Cusa, esse reconhecimento da pluralidade, ao admitir a infinitude dos saberes, inviabiliza a adoção de uma posição arrogante e autoritária de seleção de conteúdos de ensino e do próprio modo de ensinar arrogante e autoritário, favorecendo, inversamente, uma posição humilde, mas ativa na valorização da diversidade epistemológica.

Dado que a formação é uma das especificidades da universidade, ao lado da produção de conhecimentos – não obstante o papel secundário que a formação profissional muitas vezes nela desempenhou ao longo da História –, tem pleno sentido que o presente estudo se volte para a universidade. Como adverte Cambi, “como podemos ‘formar’ se não revistarmos (criticamente) a nossa formação?” E prossegue, questionando: “quem nos ajudará a desconstruirmo-nos, se não uma livre pesquisa sobre-si, uma escuta *en profondeur* dos processos que nos têm constituído?” (CAMBI, 2002, p. 32, tradução minha, grifo do autor).

Explicitam-se, assim, as razões da vinculação desta Tese à **linha de pesquisa** “Universidade: teoria e prática”, haja vista a sua identificação com o objetivo desta linha, qual seja estudar os processos de formação educativa e as possibilidades de capacitação e aperfeiçoamento de professores bem como a produção da identidade docente, levados a efeito na universidade, considerando sua indispensável relação com outros âmbitos sócio-políticos, culturais e existenciais que são, igualmente, pedagógicos.

De toda forma, o eco daquela preocupação ancestral da humanidade da qual Píndaro foi um dos primeiros porta-vozes faz-se ouvir na máxima de inspiração winnicottiana que há tanto tempo tem orientado minha atuação no campo da educação: contribuir para que as pessoas se tornem elas mesmas (WINNICOTT, 1985). Como Gadamer, naquela entrevista a Grondin, quando declara que “ao fim de uma longa vida as estruturas enquanto tais, que não parecem ter sido planejadas, tornam-se conscientes” (GADAMER, 2000, p. 203), percebo que esta é minha “pergunta-guia”: como contribuir para que as pessoas tornem-se elas mesmas? Mesmo sem uma vida tão longa, é a pergunta de uma vida, tornada consciente justamente no Doutorado, como se eu nunca dela tivesse me afastado. Ouso novamente na comparação, desta feita com ninguém menos que o escritor Jorge Luis Borges: ele, a propósito de seu primeiro livro (*Fervor de Buenos Aires*), disse ter a sensação de que todos os textos seguintes simplesmente desenvolveram temas apresentados naquelas páginas, como se durante toda a vida estivera reescrevendo esse único livro. (2009, p. 39). Green explica isso: “quando somos produtores de uma obra, não sabemos necessariamente que somos criadores de uma ‘obra’”. Somente um dia, *a posteriori*, damo-nos conta de que “existem ligações, pontes de passagem e relações que acabam por dar uma margem coerente do conjunto.” (1999, p. 111).

1.5 DA ESCRITA DA TESE: “CONSTRUIR A OBRA”

Mas, então, se esse processo de escrita da Tese, marcado pela luta, forma um todo indivisível urdido por meio de um contumaz exercício autoimplicativo no qual se trama a reflexão sobre a formação à própria formação, dele poderá resultar um texto legível e coerente com aquilo sobre o que versa? Pressinto que este questionamento estará presente em toda a Tese, impulsionando-a.

Será preciso confiar no texto, tanto do ponto de vista do que ele tem para contar, quanto em relação à sua capacidade narrativa. De onde extrair tanta confiança, sobretudo quando as palavras escapam e o trabalho da escrita, tal qual o do mitológico Sísifo, parece infinito, a dificuldade só aumentando à medida que o trabalho avança?

Talvez essa confiança possa ser encontrada na evocação das alegrias do Doutorado, já que não é só de dificuldades que ele é feito. E – ainda bem! – são muitas as alegrias: a da busca e da produção de conhecimento, a da experiência da orientação intelectual com minha orientadora, professores e colegas, a do apoio e da expectativa dos colegas, alunos e amigos, a da disponibilidade e da colaboração ilimitada dos professores convertidos em sujeitos da

pesquisa, a da sempre renovada capacidade de instigação dos assuntos centrais da Tese – ludicidade e formação.

Quero crer que a confiança também possa ser suscitada por cada frase uma vez escrita, como se suas palavras instassem-me, em silêncio, a progredir pacientemente, medindo o trecho já percorrido e indicando o que falta percorrer. Aliás, neste campo, a paciência é íntima parceira da confiança: aonde uma vai, a outra a acompanha. Cada página palmilhada supõe um paciente trabalho de evocação de leituras, interlocução imaginária com os autores e com os sujeitos da pesquisa e retomada das questões norteadoras da investigação. Para tanto, a confiança nos autores, nas leituras, nas questões de pesquisa e nos próprios sujeitos de pesquisa é fundamental: é preciso renovar, constantemente, a crença em seu potencial para fazer avançar o conhecimento sobre o tema investigado. Por exemplo, quando a escrita anda devagar e até estaciona, por quaisquer motivos que sejam, é nas leituras que busco combustível para pô-la em movimento outra vez. Reflexos deste recurso fazem-se sentir no texto, que, por vezes – tenho plena ciência disso – corre o risco de sobrecarregar-se com tantas citações.

Porém, a responsabilidade pelo aspecto panteísta do texto não deve ser atribuída inteiramente a essas leituras que visam combater a inércia da escrita. O abundante e talvez díspar referencial bibliográfico que nele transparece testemunha o curso livre de minhas devoções acadêmicas mais caras. Essas leituras contêm, em si, simultaneamente, uma das razões de eu ter postergado o Doutorado, qual seja temer o ordenamento do pensamento por entendê-lo como perda de liberdade em função do unísono da Tese, e a razão pela qual o realizei, isto é, para engendrar alguma ordem neste percurso, direcionando-o. Desejo que, tal como os afluentes de um rio, elas encontrem na Tese um estuário que lhes sirva de escoadouro.

Por fim, recorro à outra fonte de confiança e de estímulo ao enfrentamento deste embate: o texto do projeto de Tese e os comentários e sugestões de seus examinadores. Naquele texto expandi-me bastante, em amplitude e profundidade, na fundamentação teórica e no delineamento metodológico do estudo que estava a propor. Pretendia, assim, não somente oferecer boa pavimentação ao caminho da pesquisa, mas, também, adiantar parte do seu trabalho, erigindo, já naquela etapa, os principais pilares de sustentação da Tese. Quase atingindo a extensão da Tese propriamente dita, meu alento era que parte dela já se achava ali compreendida. Ao redigi-lo, não pude evitar que ao menos uma pequena porção da faina de uma vida profissional inteiramente dedicada à vivência e à reflexão sobre as relações entre jogo e educação viessem à baila. Com efeito, um projeto de Tese de Doutorado não é um

“marco zero” na vida de um pesquisador, que já deve ter, para fazê-lo, sólida experiência investigativa. Além do mais, em meu caso, nele também minha pergunta-guia se fez ouvir: ao prepará-lo, percebi que em seu objeto de investigação aquelas inquietações que há muito tempo se me impunham e que aqui hei de retomar com mais profundidade, lá no projeto já estavam condensadas.

Talvez desse menos trabalho escrever outro texto, inteiramente novo, do que importar aquele para cá. Uma reforma é, frequentemente, mais onerosa e demorada do que uma nova construção. Isso, sem contar o risco de que fique, para sempre, com jeito de remendo. Afinal, arranjos bem precisos são necessários a esta operação, que requer engates adequados, recontextualização de argumentos e, principalmente, restauro de partes inteiras do texto anterior para que se encaixem no novo texto e nele fiquem firmes – isso tudo, sem descuidar de manter abertas as vias de entrada para as novas ideias, as novas leituras, os novos achados. Mas a apreciação positiva de que foi alvo à época da qualificação, somada à minha própria satisfação com seu resultado final, fizeram-me afastar a hipótese, tantas vezes cogitada, de desprezá-lo, como se terra safada fosse. Por tudo isso, trechos completos do projeto aqui aportarão. Espero ser capaz de conservar o brilho daquelas palavras, como quando foram escritas pela primeira vez, sem que o fato de já terem sido usadas dê-lhes aspecto gasto e ultrapassado. Não é, contudo, sua eterna juventude que busco; ao contrário, é a maturidade e a solidez que adquiriram neste ínterim e que se exhibe em sua capacidade de permanência, isto é, em sua capacidade de continuarem dizendo o que creio que precisa ser dito. É como a um talismã que me apego ao projeto de Tese, no afã de que seu bom sortilégio faça-se sentir também na Tese.

Espero também que os examinadores identifiquem nesse novo velho texto minhas respostas às suas críticas e sugestões que ficaram trabalhando em mim desde a defesa do projeto. Em pensamento dialogo incessantemente com eles, não sendo poucas as passagens nas quais suas vozes ecoam. Estou ciente que, como crê Gadamer, “a linguagem nunca é senão no diálogo o que ela pode ser, uma vez que ela abre no jogo da pergunta e da resposta uma visão que não se oferece nem na minha perspectiva, nem na perspectiva do outro.” (2007d, p. 175). Portanto, sem me eximir da responsabilidade de autora, admito que o texto engendrado neste jogo é multivocal e que sua harmonia será tanto maior quanto mais dialogal ele puder ser.

Volto a insistir em justificar minha demora nesta escrita sobre a escrita da Tese: meu desejo é que o leitor dessas páginas (mormente a orientadora e os examinadores) encontre aqui elementos para situar-se quanto ao objetivo do estudo e a sua opção metodológica,

compreendendo melhor o texto que ora inicia, tanto quanto eu mesma consiga, por meio dessas palavras, captar seu espírito e dar-lhe a partida.

Tudo isso contribui para “construir a obra”, diria Hess, assegurando a este momento existencial um singular valor que vai muito além da redação de um relatório de pesquisa para o fim de obtenção do título de “Doutor em Educação”.

2 O REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DA FUNÇÃO DA TEORIA

São muitas as formas de conceber a função da teoria na pesquisa em Ciências Humanas, conforme o significado que a ela se atribui.

Se considerada como “ver”, tal como o verbo grego *theorein*, do qual ela provém, sugere (MINAYO, 2002, p. 17), poderia ser entendida como um par de óculos que o estudioso usa para ver melhor a realidade. Há quem pense, porém, que a teoria assemelha-se mais a uma caixa de ferramentas – como Delleuze, por exemplo, naquela metáfora celebrizada em sua conversa com Foucault (1979) sobre os intelectuais e o poder –, com a qual interagimos com o objeto que se busca compreender, ora transformando-o, ora modificando-se para adaptar-se ao objeto.

Mas, se entendida como capaz de transformar e também se transformar, seu potencial explicativo redimensiona-se: em vez de *theoria* como razão científica, perseguindo questões puramente intelectuais tal qual pensava Aristóteles, ao ser relacionada à prática, dela emergem valores indispensáveis ao trabalho científico, como a busca da racionalidade e da verdade (CARR, 1990). Essa relação, note-se bem, não é de oposição: como enfatiza Gadamer, “o saber teórico não está originariamente em oposição à práxis, mas se mostra, antes, como a sua elevação e a sua consumação suprema”, pois “o verdadeiro homem de ciência é aquele que, no mero conhecimento da realidade, encontra-se sobre ela da mesma forma – se encontra acima da coisa.” (GADAMER, 2007s, p. 14-5).

Sua função pode ser entendida também como a de calibrar as ficções, isto é, as representações empregadas pelo pesquisador (BOURDIEU, 2005). Um referencial teórico está, pois, atravessado por valores subordinados às escolhas daquele que o adota, resultando, sempre, de um processo seletivo determinado por afinidades eletivas conceituais – para evocar novamente a expressão comentada no capítulo anterior – que, longe de serem repelidas (o que, afinal, não é possível), devem ser reconhecidas, “calibradas” e postas a serviço da produção de conhecimento como prática social. Não quer dizer, contudo, que a teoria deva ser usada servilmente, aplicada mecanicamente a um objeto de estudo: para Ribeiro, “esse procedimento destroça os melhores textos metodológicos e os melhores objetos de estudo, concorrendo para um esvaziamento do desejo de pensar”, pois, no seu entender, “não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme” (RIBEIRO, 2003, p. 125). Isso, sem falar que o referencial teórico “tanto pode ajudar a liberar a reflexão, quanto pode atá-la a modelos já constituídos.” (RIBEIRO, 2003, p. 124). Daí que tem pleno sentido aquela observação de

Gadamer sobre o fato de “quem sabe usar uma ferramenta não a converte em objeto, mas trabalha com ela.” (GADAMER, 2007j, p. 382).

O certo é que ela não é um mero reflexo do real, como conclui Morin (1996). Em se tratando do conhecimento do conhecimento, é preciso – pontifica o autor – enfrentar “o paradoxo de um conhecimento que só é seu próprio objeto porque emana de um sujeito”; há que se reintegrar, portanto, o sujeito no processo de conhecimento (MORIN, 2008, p. 30).

Será esse um efeito daquela concepção originária grega de teoria à qual se refere Gadamer (2007b) quando examina a questão da subjetividade na consciência estética, cuja base é o conceito de comunhão sacral? Nesse trecho de *Verdade e Método*, o filósofo esclarece que *Theoros* significa o participante de uma delegação de festa, o espectador que participa do ato festivo. Conforme Jaeger, os *theoroi* de que trata Platão em *As Leis*, a propósito das viagens ao estrangeiro, não são os embaixadores ou os mensageiros, mas sim os “homens em que vive algo do espírito da investigação científica, isto é, os verdadeiros ‘observadores’ da cultura e das leis dos outros homens, dedicados a estudar serenamente a situação reinante no estrangeiro” (JAEGER, 2001, p. 1368). No próprio livro XII de *As Leis*, na descrição dos tipos de estrangeiros visitantes, Platão (1999) estipula que o quarto deles deve ter como propósito a contemplação ou a exibição de algum belo objeto e, sendo rico e sábio, deve conversar com outros também ricos e sábios, fornecendo e recebendo informações. Mas, se a *theoria*, segundo a metafísica grega, como “o puro assistir o ser verdadeiro”, é uma verdadeira participação, não é, porém, uma atividade, uma autodeterminação do sujeito, devendo ser pensada “a partir daquilo que o sujeito está olhando” (GADAMER, 2007b, p. 182). Em outro texto (“A ideia de universidade”, cujas ideias serão revisitadas ao longo deste trabalho), Gadamer reflete novamente sobre o conhecimento teórico, chamando a atenção para o “limitado espaço livre da teoria”, espaço esse que é oferecido como uma possibilidade humana a ser desenvolvida, embora nunca seja totalmente realizada (GADAMER, 1992, p. 56, tradução minha). A ideia de ponto de vista precisamente delimitado, se bem que livre, de perspectiva a partir da qual se examina algo, se presta bem à função do capítulo em questão: explicitar o referencial teórico desde o qual o objeto do estudo é tratado.

Contudo, do ponto de vista da história da pesquisa qualitativa, não foi sempre assim: conforme Denzin e Lincoln (2006), é relativamente recente nesse tipo de pesquisa o reconhecimento de que cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura de um modo especial seus componentes multiculturais e a admissão de

que por trás do processo de pesquisa está indelevelmente presente a biografia pessoal do pesquisador.

No caso do referencial teórico desta Tese, é fundamental fazer tais assinalamentos por dois motivos: o primeiro deles liga-se ao fato de que a revisão bibliográfica sobre o assunto não só não cobre tudo, como sequer aborda o que de mais importante tem-se produzido a respeito, constituindo-se apenas em um recorte que parece mais favorável à interlocução com vistas ao vislumbre dos tantos filamentos conceituais e metodológicos do objeto da pesquisa. Quisera fazer deste escrito o contexto por excelência de todos os textos com os quais tenho dialogado; selecionados minuciosamente ao longo dos anos, esperaram, às vezes impacientemente, o momento da elaboração da Tese para serem finalmente reunidos e postos a conversar em cenário apropriado. Nem todas essas leituras, porém, poderão participar desta “festa” teórica – para aproveitar o conceito aventado por Gadamer acima –, deixando, decerto, um lugar vazio na argumentação, embora sua exclusão ajude na difícil tarefa de buscar a concisão; tampouco estavam, na origem, destinadas a serem congregadas. Ademais, nem tudo o que li nos últimos tempos precisa ser exibido, como se prova fosse de meu conhecimento a respeito dos temas aos quais se referem essas leituras. De qualquer forma, elas foram praticamente impondo-se ao texto à medida que o trabalho da Tese avançava, cada uma delas querendo trazer a sua contribuição. Daí que a pleora de citações e a diversidade das referências teóricas podem, eventualmente, dar ao texto uma aparência anárquica. Contudo, se examinadas com atenção, será fácil perceber a unidade interna que as domina: não se trata de uma unidade temática, tampouco ideológica, mas aquela que a problemática fundamental confere à multiplicidade de leituras. Seja como for, reiterando o que afirmei há pouco, o presente referencial bibliográfico testemunha o livre curso de minhas devoções acadêmicas mais caras e, ao mesmo tempo, meu esforço para imprimir alguma ordem nesse percurso, fazendo-o convergir para a Tese.

O segundo motivo tem a ver com a concepção de ciência adotada para o estudo do brincar – pós-empiricista -, sendo, mesmo, a única possível para fazê-lo objeto de conhecimento científico, como se verá logo a seguir.

2.2 O BRINCAR E SEU ESTUDO

Brincar é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se

expressa. Mesmo não sendo exclusiva do ser humano, dado que é compartilhada com outras espécies, marcadamente pelos demais mamíferos, nele adquire especial sentido.

Brincar é, por isso, uma atividade fascinante. Entretanto, este mesmo fascínio é responsável, ao menos em parte, pelo desprezo que a acompanha, como já sublinhei em outro lugar (FORTUNA, 2005): frequentemente romantizada, idealizada e essencializada – o que impede uma compreensão arguta e crítica de suas características e motivações –, acaba sendo motivo para ironia, ridicularização e franco desprezo não só dela mesma, mas também de quem brinca. Por outro lado, o que pode guindar a brincadeira a um justo lugar na vida não é o olhar cientificizado, livre das paixões, já que o ato de brincar não se submete, como atividade indômita, incerta e imprevisível que é, sendo esta a razão mesma de seu fascínio. O tratamento meramente técnico dado ao assunto encarregar-se-ia de extinguir a própria motivação para estudá-lo.

Descrita deste modo, a brincadeira parece não ter como escapar desta dupla condição: fascinante e desprezível. Mas isso não é verdade: naquele mesmo texto (FORTUNA, 2005) insisto na tese de que o que pode garantir o lugar que a brincadeira merece é tratá-la exatamente como ela é, isto é, com seriedade (porque em nenhum momento estamos tão compenetrados e tão sérios quanto quando brincamos) e paixão (porque nada nos arrebatava tanto quanto a brincadeira, onde estamos inteiros).

A perspectiva positivista de ciência acredita que a isenção e a neutralidade são obtidas pela execução das paixões, atingindo, assim, a imparcialidade do conhecimento. Esta visão é tributária de uma verdadeira revolução afetiva que acompanhou a revolução industrial e que culminou na expulsão do afeto do mundo do trabalho e na sua segregação ao ambiente doméstico, íntimo. Resulta, também, como esclarece Salis (2004) do progressivo abandono e da deturpação ao qual foi condenada a concepção arcaica de paixão, do grego *pathos*, cujo significado era estar atraído pela vida. Apaixonado, para o pensamento vigente na Grécia antiga, era aquele que se sentia atraído pela vida e possuía alegria de viver, ao passo que doente era o *apathos*, isto é, quem rejeitava a vida. Com o advir da tradição judaico-cristã, a forma apaixonada de se expressar e viver passou a ser sinônimo de comportamento indesejado, doentio, influenciando não só a ciência médica, mas estendendo-se às demais ciências também (SALIS, 2004).

Insistir na presença da paixão no estudo do brincar parece estar na contramão da ciência, mas já foi bastante provado que na área das Ciências Humanas não há como se liberar da subjetividade e das emoções para produzir conhecimento. Mais do que isto, este gesto não contribui para o avanço do próprio conhecimento que se pretende produzir, posto que ele é

feito por homens, para os homens e acerca dos homens. Como lembra Carr (1990), as metodologias nunca são neutras e sempre se apóiam em alguns valores educativos e rebaixam outros. Diferentemente da epistemologia positivista, para a qual a investigação educativa é uma atividade empírica livre de valores, motivada somente por uma busca dita desinteressada do saber e da verdade, na investigação científica, no sentido pós-empiricista de ciência, os valores não podem ser eliminados da investigação educativa. Mesmo porque, como diz Pontalis, “nunca é apenas interesse que suscita um pensamento, é paixão” (PONTALIS, 1988, p.122).

Uma racionalidade mais ampla faz-se, pois, necessária, não só porque a ciência não é capaz, sozinha, de dar conta das grandes questões existenciais da humanidade, mas também porque, apesar dessa flagrante impossibilidade, ela persiste nos esforços de impor-se hegemonicamente ao pensamento sobre os inúmeros problemas do nosso tempo. Segundo Santos, esse tipo de cientifização produz, de um lado, um verdadeiro “epistemicídio”, isto é, a destruição ou a supressão de outros saberes e, de outro, o desperdício de muita experiência social disponível ou possível no mundo (SANTOS, 2006, p. 301). É nesse contexto que adquire sentido e vigor o conceito de “ecologia de saberes”, cunhado por ele como resposta à necessidade de procurar conhecer a diversidade epistemológica do mundo e como expressão do reconhecimento de que o saber só existe na pluralidade infinita de saberes (SANTOS, 2006, p. 154). Essa racionalidade mais ampla, denominada pelo autor como cosmopolita, é complementada pela paixão, configurando, assim, uma “paixão razoável” (SANTOS, 2008, p. 36).

Portanto, a participação da paixão é essencial no estudo da atividade lúdica: é ela que ajuda a explicar o envolvimento com o tema; é ela que aponta os caminhos dos significados atribuídos ao ato de brincar, por cada um de nós, ao longo do tempo, nas diferentes áreas de conhecimento, em cada época; é ela, enfim, que autoriza a experiência lúdica, no contexto de uma racionalidade mais ampla, a fazer-se conhecimento.

2.2.1 Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Ludicidade

Mas, afinal, o que querem dizer as palavras jogo, brinquedo, brincadeira, ludicidade? A própria busca de significado tem um significado: para Bachelard (1988), baseando-se em Ferenczi, o interesse pelas etimologias pode ser interpretado como um substituto das perguntas infantis sobre a origem das crianças. Seja como for, as palavras têm muito a dizer, porque, como sustenta Gadamer, elas “são frutiferamente loquazes” (2007q, p. 146).

Com a própria hermenêutica é possível buscar compreender seu significado. O primeiro passo a dar é buscar estabelecer um discurso comum para que a compreensão produza racionalidade. Esse discurso, segundo Stein (2004), não é manifestador, mas um discurso interpretativo. Afora isso, para atingir a compreensão através da interpretação, para além da mera análise lógica e semântica das palavras, é necessário captar as “ramificações conceituais subterrâneas”, o que a investigação de sua história conceitual propicia (STEIN, 2004, p. 113). Nada disso é possível sem considerar a especificidade do processo hermenêutico, isto é, a sua base fática, que propugna por um modo de ser no mundo, e não apenas pela descrição de coisas no mundo. Por causa dela, “compreender se apresenta não tanto como um agir do intérprete, mas muito mais como um acontecer no qual estão inseridos o intérprete e o objeto da interpretação” (STEIN, 2004, p. 82). Neste estado de imersão na linguagem, no qual atua com especial força a consciência histórica efetual – aquela que mencionei no capítulo anterior, por meio da qual temos consciência de nossa determinação pelos fatos históricos, que tanto limitam quanto alavancam nossa compreensão –, é possível ouvir e compreender o que dizem aquelas palavras. A análise a seguir representa um esforço no sentido da apropriação desses conteúdos mediados pela linguagem, valorizando o sedimento de sua experiência histórica, em consonância com o que Gadamer (2007f) propõe para a empresa hermenêutica.

No Brasil, de acordo com Kishimoto (1996), termos como jogo, brinquedo e brincadeira são em geral empregados de forma indistinta. Essa indistinção, contudo, convive em nosso idioma com a tendência a reservar o uso da palavra jogo para situações mais estruturadas, não exclusivas da infância, com regras mais ou menos explícitas, ao passo que a palavra brincar e aquilo que lhe dá suporte, o brinquedo, são mais frequentemente empregados para designar uma atividade livre, incerta, predominantemente realizada por crianças.

Por outro lado, o emprego frequente de uma lógica da nomeação fundada em oposições, se não propicia uma definição completa e cabal de jogo, ao menos tem permitido designar o que não é jogo; assim pensa Brougère (1998), para quem isso explica, por conseguinte, que comportamentos muito diferentes entre si possam receber o nome de jogo: eles estariam nos antípodas das atividades direta e visivelmente produtivas ou consideradas como tal pela sociedade.

Dando uma marcha-ré no tempo em relação ao uso desses vocábulos, encontraremos, em um passado distante, uma condição histórica e conceitual propícia ao uso mais permissivo desses termos. Observe-se, por exemplo, que entre os gregos na Antiguidade Clássica não

havia uma separação rígida entre o mundo do conhecimento e o mundo da poesia, da arte, da ciência. Conforme Jaeger (2001), para a cultura grega a música e a poesia eram tão solidárias a ponto de uma única palavra grega abranger os dois conceitos. Como se isso não bastasse, é do próprio conceito de *paideia* em Platão, associado à cultura e à formação, que provém o termo que em grego designa jogo, isto é, *paidia*, de modo que a *paideia* enquanto cultura continha a *paidia*, ou seja, o jogo. Mas essa última palavra, que também se relacionava à criança e à qual estavam ligadas as noções de infantilidade, diversão, jogos e concurso de luta e de flauta, não compõe sozinha o universo dos jogos na Grécia antiga, repartindo a cena com *athlos* (luta, combate, concurso e alguns jogos específicos) e *agon* (assembléia para jogos públicos, jogos ginásticos, as próprias instalações para esses jogos), de acordo com Brougère (1998). Conquanto configurem uma espécie de tipologia do jogo, o certo é que, naquela perspectiva, o jogo, em sua remissão à *paidia*, seria a mola propulsora da educação (*paideia*). Para Terr (2000), a prática de relegar o jogo exclusivamente às crianças remontaria a essa proximidade entre as palavras em Grego para designar a infância e o jogo. De todo modo, no sentido estrito, os gregos antigos não tinham uma única palavra que abrangesse o conceito de jogo, como o latim, que viria a consagrar *ludus*.

De outra parte, observo que repetimos no Português, de certa forma, o que o Inglês faz com as palavras *game* e *play*, sendo que esta última, tal como *Spielen* no Alemão, *jouer* no Francês, e *jugar* no Espanhol, abrange muitos significados, que vão de brincar até interpretar uma peça musical ou teatral, podendo ser verbo transitivo ou intransitivo. Nessas últimas línguas e também no Italiano, o étimo é único, tanto para o sentido que atribuímos ao brincar, quanto para o jogar, presente também nos vocábulos que se referem aquilo com o que se brinca e joga. Por isso, no Espanhol há *juguete* e *jugar*; no Catalão, *joguina*, *joc* e *jugar*; no Italiano, *gioco*, *giocato* e *giocare* (se bem que há o verbo *scherzare*, no sentido de zombar, gracejar, de *scherzo*, pilhéria, facécia, e que também é usado para referir divertir-se e brincar); no Francês, *jeu*, *jouet* e *jouer*, por exemplo. Em nosso idioma a palavra jogo vem do latim *jocus*, que quer dizer "brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras", sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, aquilo que alegra, dando lugar, por exemplo, no Francês, à palavra *joie*, referente à alegria, mas também artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento, da qual provém *joujou*, que tanto designa brinco como brinquedo de criança. Também no Italiano *gioia* diz respeito à felicidade, alegria e jóia. Por sua vez brincar, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*, ao longo da História. Interessante é saber que na mitologia grega *Brincos* eram os pequenos deuses que

ficavam voejando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a. É assim que do significado inicial de "laço", brinco passa por "adorno, enfeite, jóia que se usa presa na orelha ou pendente dela" até chegar à ideia de brinquedo e brincadeira. O termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas; ele também teria designado escola, particularmente a escola de gladiadores; na Idade Média, referia-se ao teatro sacro através do qual a vida dos santos era narrada. Dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar, e também a palavra ludibriar, com a conotação de engano e de troça. Já a palavra ócio, tantas vezes associada demeritoriamente à brincadeira e ao jogo, vem do Latim *otiu*, remetendo à folga, repouso, mas também a trabalho mental agradável, cujo negativo é *negotium*, isto é, negócio, embora os romanos, diferentemente dos gregos e seu par *skholé-askholé* (grafado também como *skolé*), opusessem o não-trabalho do ócio ao negócio como trabalho. Manson (2002) observa que na Antiguidade Clássica não havia um termo, quer em Grego, quer em Latim, que correspondesse à ideia de brinquedo como objeto infantil, o que leva a pensar sobre a ausência de separação rígida entre infância e adultez no passado, tal como Ariès (1981) procura demonstrar em seus estudos. Em um esforço de síntese, Caillois elabora um sistema explicativo no qual o *ludus* seria um “complemento e um adestramento da *paidia*, que ele disciplina e enriquece” (1986, p. 50); nesse sistema, é como se o fenômeno lúdico oscilasse entre o *ludus* e a *paidia*. Tem razão Calvino quando diz que “toda palavra que se pensa oscila num campo mental em que mais línguas interferem” (CALVINO, 2000, p. 84).

Muitas interpretações de cunho hermenêutico poderiam ser feitas a partir desta breve e superficial revisão histórica e etimológica, para a qual os dicionários de Faria (1994) e de Cunha (1986), dentre outros, deram especial contribuição; entre elas, saliente o caráter de ornamento e alegria que acompanha as palavras jogo e brincadeira. Daí se pode depreender o status social rebaixado que ganham em nossa cultura tais conceitos, devido à associação com a inconsequência, a improdutividade e o prazer. A densidade pejorativa de expressões como "só de brincadeira" e "jogo de interesses" exemplifica a desvalorização da atividade lúdica. Mas essa análise também dá margem para intuir o salvo-conduto que brincar ou jogar representa na vida ordinária enquanto experiência preciosa, instaurando um campo de possibilidades inimaginável e, por isso mesmo, muito atraente e promissor.

Tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação ele mesmo, com os outros, com o mundo, enfim. Ligando o que existe ao que não existe, mas que – quem sabe? – poderá existir, a brincadeira revela seu parentesco com a religião, haja vista o substantivo latino *religione*, proveniente de *religio-*

onis, por sua vez associado ao verbo latino *religo*, cujo significado é ligar. Para Ariès (1981), haja vista que até a Idade Média, ao menos na Europa ocidental, “existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial”, a brincadeira nada mais seria senão aqueles ritos com simbolismo religioso que paulatinamente se dessacralizam e individualizam. Na mesma posição Hirn (*apud* EL NIÑO..., 1980) e Fink (1966) situam-se, vendo os jogos como o resultado final de um processo de decomposição das instituições sociais. Autores como Huizinga (1993) e Winnicott (1975) também reconhecem a forte relação entre religião e brincadeira, mas no sentido de que esta última é fundamento da primeira, tanto quanto de outras manifestações culturais e instituições sociais que o homem é capaz de criar. Para Winnicott, a própria capacidade criativa é herdeira da brincadeira infantil. Em comum os objetos de culto e os brinquedos parecem buscar representar a relação entre o mundo social, o mundo físico e o mundo transcendental. Seja como origem da religião, seja como seu resultado, concluo que a brincadeira é uma liga. Ligando passado, presente e futuro e, da mesma forma, ligando o sujeito a si mesmo, aos outros e ao transcendente, ou, ainda, ligando o mundo real e o mundo imaginário, a brincadeira revela-se uma ponte. A rigor, a brincadeira é sempre “entre”, desenvolvendo-se em um espaço de ilusão – observe-se que a palavra iludir procede do Latim *illudĕre*, sendo que *ludĕre* equivale a jogar (CARO; BOTTARI; GOMES, 1955). Ilusão, de *in-lusio*, nada mais significa senão entrar no jogo, repara Caillois (1986), o que reafirma a afinidade existente entre entrar em jogo e iludir (-se).

Não obstante o surgimento de neologismos como ludicidade, ludismo e ludologia, que tentam abranger a totalidade dos fenômenos lúdicos, dada a condição paradoxal do brincar/jogar, nada é mais paradoxal do que tentar defini-lo com demasiado rigor (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1986).

Segundo Rohden (2002), a dificuldade em definir o jogo decorre da impossibilidade de utilizar a razão instrumental para isso, pois ele pertence à realidade, fugindo dela, simultaneamente; sua realidade não é totalmente tematizável. Tentar defini-lo é confrontar-se com a experiência de não-saber, dado que, “tão logo nos colocamos a refletir sobre ele, a certeza da sua interpretação imediata desaparece” (ROHDEN, 2002, p. 116). Para Rohden, isso se deve ao fato de que o modo de saber do jogo – que é, por sinal, próprio da hermenêutica –, comporta uma inteligibilidade prática, tendo seu valor e compreensibilidade fundamental em seu desenrolar próprio.

Por sua vez, Huizinga (1993), mostra que algumas línguas não se preocupam em marcar tão definitivamente a diferença entre brincar e jogar, convivendo tranquilamente com esta indeterminação conceitual e, mais do que isto, aproveitando-se dela, embora outras

línguas empenhem-se em delimitar com exatidão o que é da conta do brincar, diferenciando-o do jogar. Para este autor, as diferenças linguísticas dependem do valor social que o jogo tem em cada sociedade. Kishimoto o acompanha nesta constatação: “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modos de vida, que se expressam por meio da linguagem” (KISHIMOTO, 1996, p. 17). Tem, pois, sentido que Brougère recomende levar a sério o ato social que leva a reagrupar diferentes atividades sob o mesmo termo, insistindo em que se deva pensar em conjunto a diversidade dos “fatos lúdicos”; “sem a unidade da palavra jogo, por mais arbitrária que seja”, diz ele, “não haveria estudo possível do jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 29).

O que ocorre é que as tentativas de definição rigorosa esbarram na polissemia de aspecto cambiante e fugidio dos termos, demonstrando que a complexidade e a extrema vitalidade do ato de brincar/jogar se estendem também ao seu campo conceitual, insubordinado à padronização linguística. Por certo também por isso alguns autores (por exemplo, FREIRE, 2002; SARLÉ, 2001; FINK, 2008) referem-se às “cores” do jogo, quando tentam defini-lo e caracterizá-lo, comparando-o a um caleidoscópio: arranjos imprevisíveis formam-se a partir da combinação de elementos básicos. Pela mesma razão, afirmam a necessidade de instrumentos conceituais específicos para tentar compreendê-lo: Fink, por exemplo, recomenda o emprego de “uma dialética que não neutralize os paradoxos.” (2008, p. 31, tradução minha).

Como se vê, Gadamer está certo quando afirma que as palavras brotam do movimento comunicativo da interpretação que o homem faz do mundo e que se dá na linguagem. “Movidas e transformadas por esta interpretação”, diz ele, “as palavras enriquecem, alcançam novos contextos que recobrem os antigos, resguardam-se num quase esquecimento para tornar à vida em ideias novas e questionadoras” (2007f, p. 137). E adverte:

Tanto o afã do leigo em exigir definições inequívocas, quanto o fascínio pela univocidade de uma epistemologia unilateral e semântica desconhecem não só o que seja linguagem, mas também o fato de que a linguagem do conceito não pode ser inventada, mudada ao bel-prazer, usada e abandonada, pois ela brota do elemento no qual nos movemos como seres pensantes (GADAMER, 2007f, p. 137-8).

Por tudo isto, mantenho, neste texto, a decisão já tomada por ocasião do projeto de pesquisa de empregar jogo e brincadeira e jogar e brincar como conceitos equivalentes, demonstrando, assim, minha preocupação mais em identificar o que têm em comum do que em distingui-los. Encontro apoio para esta tese em Sutton-Smith (1996, 1997), para quem o caráter total do jogo é o que realmente deve ser investigado, concordando com ele em relação

à afirmação de que o ato de se concentrar nas diferenças entre essas categorias expressivas pode produzir mais obscuridade do que revelação. Dessa posição que repele o pensamento disjuntivo e polarizador consequências importantes emergem, não somente para o estudo do jogo, como também – e principalmente, sob o ponto de vista dessa investigação – para a abordagem lúdica na prática pedagógica e até mesmo da vida. Mas isto será visto mais adiante.

2.2.2 Brincar por quê?

Para Fink (1966), o jogo humano possui o sentido de símbolo do mundo, embora tradicionalmente apareça como um fenômeno marginal da existência humana, oposto à dita seriedade da vida. Ele é “uma ação simbólica de uma representação do sentido do mundo e da vida” (FINK, 2008, p. 41, tradução minha). Ao mesmo tempo e por ser uma ação-símbolo que representa a existência humana e nele se autointerpreta, o jogo coloca em jogo os homens, que, assim, podem alcançar sua essência mais íntima, crê Fink (2008). Inspirado em Nietzsche para desenvolver essa ideia de mundo como jogo, Fink sustenta que se trata de um “jogo mundano”: nem sagrado, nem profano, que põe em jogo nossa própria existência (FINK, 1966, p. 205, tradução minha).

Axelos (1969, 1983) também explora a tese do jogo do mundo, afirmando que cabe a nós, seres humanos, compreender o jogo do mundo e jogá-lo. Esse jogo, porém, é mais do que um jogo humano ou um jogo intramundano: é o jogo do “próprio” mundo, no sentido de “mundo enquanto jogo” (AXELOS, 1983, p. 67). Para ele, é na ligação entre jogo do homem e jogo do mundo que se acha o jogo e quem faz essa passagem é o homem, “ser da passagem, ser de passagem. É ‘entre’ os homens que tem lugar o jogo das questões e das respostas entre homem e mundo.” (AXELOS, 1983, p. 70). Mas, assim como para Fink (2008) a esfacelada e multivocidade do jogo requer uma dialética que não neutralize os paradoxos, para pensar o jogo do mundo é preciso um tipo especial de pensamento, diz Axelos: “um pensamento jovial e flexível, coerente, embora sem base”, que “aceite a união dos contrários” (1983, p. 69).

Descobrimos nossa humanidade no jogo, proclama Buytendijk (1977), já que é pelo jogo que percebemos nossa capacidade de fazer algo por conta própria, o que implica, por sua vez, uma relação livre com o mundo.

Fazer algo por conta própria e relação livre com o mundo são aspectos subjacentes à definição de Huizinga (1993): o jogo é uma atividade voluntária que ocorre dentro de um espaço e tempo bem estabelecidos, embora com limites móveis. Algo que Freud (1976f), por

outras palavras, já assinalara, ao identificar a brincadeira como uma tentativa de domínio de uma situação por meio da fantasia. Definindo toda fantasia como realização de desejo, Freud (1976a) percebe a brincadeira como determinada por desejos (mais especialmente, pelo desejo de ser grande e adulto) e um meio de correção de uma realidade insatisfatória. Jogando com a realidade somos capazes de modificá-la e inventar outra realidade, resume Borja Solé (2007). A brincadeira configura-se, portanto, como um modo de assenhorar-se de uma situação.

Piaget (1978c), por seu turno, também realça o papel ativo que o jogo garante ao jogador, entendendo-o como forma de manipular o mundo externo para assimilá-lo, de sorte que cumpre uma função imprescindível para o intelecto e mantém-se sempre presente no comportamento humano.

Segundo Caillois (1986) é precisamente essa liberdade de ação do jogador, essa margem concedida à ação, o essencial do jogo, e explica, ao menos em parte, o prazer que ele suscita.

Quanto à liberdade, Bally (1986) afirma que a vida humana necessita, para seu desenvolvimento, de um espaço de liberdade “eternamente mantido”: trata-se de uma espécie de território protegido, no interior do qual é possível brincar, crescer e aprender e, por conseguinte, amadurecer. Somente gozando a dupla situação de liberdade e proteção se faz possível a atividade lúdica, atividade essa que no ser humano, diferentemente de outros animais, cuja brincadeira se confunde com a juventude, alonga-se por toda a sua vida.

Para Vygotsky (1991), importante, mesmo, no jogo, é a criação de uma situação imaginária, por meio da qual a criança ao mesmo tempo se liberta da realidade e a controla, desenvolvendo seu pensamento abstrato. Segundo esse autor, o brinquedo cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, pois através dele a criança vai mais longe do que o seu nível de desenvolvimento real determina, explorando seu nível de desenvolvimento potencial. Vygotsky, porém, relativiza a noção de liberdade associada ao jogo, assinalando que ela é ilusória, pois as ações são, ao fim e ao cabo, subordinadas aos objetos com os quais se brinca.

Tais conceitos mostrarão toda sua força e importância na análise que farei, na sequência, sobre o brincar e suas relações com a educação.

Liberdade, voluntarismo e imprevisibilidade fazem da brincadeira uma atividade insubordinada e, por isso, alvo permanente de esforços para controlá-la e dar-lhe serventia. A pedagogização da brincadeira pode facilmente escorregar nesta direção, se a educação com ela não se dispuser a aprender, como procurarei demonstrar na sequência dessa exposição. Por outro lado, também pode ser objeto de depreciação, talvez mesclada à admiração e à inveja que desperta sua professada inutilidade: brincar, diz-se, só se sobrar tempo, pois é coisa de

quem não tem o que fazer. Por conseguinte, uma atitude lúdica perante a vida é malvista, na medida em que é interpretada como falta de seriedade e desocupação. As restrições impostas à atitude lúdica provêm da ameaça que ela apresenta à ordem instituída, ao instaurar uma nova relação com a vida enquanto expressão de liberdade e fonte de uma consciência distinta de si mesmo, não terminada nem unívoca (Scheines, 1998). Essa ameaça é procedente, se considerarmos o potencial transgressivo e revolucionário da ludicidade: de acordo com Wallon (1975), a atividade lúdica é uma forma de infração da situação presente. Da mesma forma que o humor, seu legítimo herdeiro, a brincadeira contradiz a ordem, transformando-a e dominando-a. Há, na brincadeira, um caráter equívoco – o mesmo traço que Bergson (2004) notou no riso: a comicidade é equívoca, dado que todo efeito cômico implica alguma contradição.

Foi Freud (1976e) quem demonstrou como o humor liberta e protege: ao contrapor-se à realidade, dela libertando-se, o humor mantém a saúde mental, preservando a mente do sofrimento sem dele fugir. Ele não é, pois, resignado, mas rebelde. O paradoxo disso está no fato de que, mesmo opondo-se à realidade, aquele que brinca habilita-se a enfrentá-la. A questão pode ser vista também sob o ângulo da ironia, como o faz Larrosa em seu texto “O elogio do riso”; neste caso, “o riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista” (LARROSA, 2006, p. 178). Ele destrói as certezas, pondera o autor, particularmente quando assume a forma de autoironia. Como consciência irônica, supõe “um olhar cético sobre si mesmo” que funciona como “um corretivo frente à consciência que tenderia à fixação”. E, quando entra em um diálogo, modifica-o, colocando-o sob outra luz, na qual o “patetismo” da situação comunicativa perde o sentido (LARROSA, 2006, p. 179-80). A ação do riso, aqui, é equivalente à operada pelo superego em relação ao ego: segundo Freud (1976e), através do humor, ao consolá-lo e protegê-lo, o superego liberta o ego. Tem sentido, portanto, a afirmação de Maffesoli de que “o riso, a ironia, o escárnio e a inversão de valores e suas efetuações regeneram o corpo social, reafirmando sua potência originária”; é por recuperarem elementos que estão ocultos na estruturação social que eles são subversivos (2005, p. 92).

Quanto à crítica à falta de seriedade, Jaeger diz que Platão, em *As Leis*, a ela objetou ponderando que o que deve ser tomado a sério é Deus e, no homem, aquilo que nele há de divino; a vida a que o homem deveria aspirar é a de “representar o seu jogo, da forma que mais agrade à Divindade” (JAEGER, 2001, p. 1360). Portanto, estando o homem nas mãos de Deus, ao jogar não só se capacitaria a “conquistar o favor divino” como exerceria a sua dimensão sagrada, haja vista que “o ser humano foi fabricado para ser um brinquedo da

Divindade, consistindo nisso efetivamente a sua melhor parte” (PLATÃO, 1999, p. 296); a seriedade dos jogos, em sua concepção, seria, assim, indireta, a partir da relação com o divino.

Polissêmicas, brincadeira e jogo são atividades paradoxais: brincando ou jogando, ao mesmo tempo em que se constrói a consciência da realidade, vivencia-se a possibilidade de transformá-la, e na tensão entre a liberdade e a submissão às regras, os limites entre a realidade e os desejos são experimentados, gerando um espaço de aprender fabuloso e incerto.

2.3 OS PROFESSORES E A BRINCADEIRA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Embora Manson (2002) sustente que os jogos entraram primeiro na educação e que só muito depois foi aceita sua participação na construção da personalidade, não costuma ser difícil convencer os professores sobre sua importância para o desenvolvimento humano. A prática pedagógica constantemente confronta-os com este fato, sobretudo quando atuam com crianças. Afinal, as crianças brincam – muitas vezes, apesar dos adultos!

Convencê-los da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries, do ensino fundamental ao superior, promovem o estudar. Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo. Este foi um dos achados da pesquisa que realizei sobre o que pensam os professores a respeito da brincadeira e suas relações com a educação (FORTUNA; BITTENCOURT, 2003), fazendo coro a outros estudos que apresentam conclusões semelhantes (por exemplo, AIZENCANG, 2005; SARLÉ, 2001; SAUTOT, 2006; BROUGÈRE, 1998; GARFELLA; MARTÍNS, 1999).

Ainda sob o efeito da consciência histórica efetual de inspiração hermenêutica, um novo recuo na História oferece um vislumbre do lugar dedicado à brincadeira no processo civilizatório e contribui para compreender seu status contemporâneo. Sabe-se que na Antiguidade ocidental as crianças participavam das mesmas festas, ritos e brincadeiras dos adultos, o trabalho não tinha tanto valor existencial nem ocupava tanto tempo e a participação de todos servia para fortalecer os laços coletivos (ARIÈS, 1981). Muitos destes objetos feitos e dados por adultos para as crianças tinham forte conotação religiosa e inseriam-nas na prática das libações e, por meio delas, no convívio social mais amplo (MANSON, 2002). A concepção de educação de Platão pressupunha o aprendizado infantil através do divertimento:

de um lado, através do faz de conta, isto é, da “mentira” das fábulas e dos mitos, além da música e da ginástica (que também compreendia a dança e a luta), tal como consta em *A República* (PLATÃO, [s.d.], respectivamente, p. 87 e seguintes e p. 136 e seguintes)¹³, e de outro, através dos jogos livres na idade de três a seis anos, e, depois, através de jogos de combate, conforme *As Leis* (PLATÃO, 1999)¹⁴. Em *A República*, há uma clara exortação à educação lúdica: “eduquemos estes homens em imaginação, como se estivéssemos a inventar uma história e como se nos encontrássemos desocupados” (PLATÃO, [s.d.], p. 86)¹⁵.

De acordo com Kishimoto (1994) já Horácio e Quintiliano aconselhavam a oferta de dados, doces e guloseimas em forma de letras e números para favorecer o ensino. Estas recomendações estavam em sintonia com o pensamento vigente na Antiguidade Clássica, em que a palavra escola, de *schola*, por sua vez do Grego *skholé*, significava, no contexto do pensamento arcaico, tempo livre. Sua finalidade era ensinar os homens a imitar os deuses, celebrando a vida, através da busca e do exercício dos valores da beleza, da nobreza e da bondade (SALIS, 2004). A noção de *skholé* daquela época remetia a uma entidade temporal que designava o trabalho realizado por si mesmo e sobre si mesmo, no tempo livre (no ócio), que não era ocupado pela atividade engajada a serviço da *pólis*.

A civilização industrial e seus concomitantes religiosos introduziram posteriormente a divisão entre trabalho e jogo, configurando este dualismo ocidental que alcança a nossa época (SUTTON-SMITH, 1996) e que tem sua expressão mais aguda no próprio sentido da palavra trabalhar, do latim *triapaliare*, oriunda de *tripalium*, isto é, um instrumento de tortura empregado com os trabalhadores que se recusavam a trabalhar. Segundo a síntese histórica a que procede Wajskop (1995), gradualmente a igreja e os moralistas recriminariam o jogo, contrariando o que a maioria da população pensava, mas, com o Renascimento e os jesuítas, aproveitando a imagem da criança-santa e do menino Jesus, as brincadeiras “boas” aparecem como forma de preservar a moralidade dos miniadultos. O prazer, característico do brincar, passou a ser visto como componente da ingênua personalidade infantil, e a brincadeira como a forma da criança estar no mundo: próxima da natureza e portadora da verdade. É neste contexto que surgem propostas de educação da criança baseadas no brincar e na educação dos sentidos (educação natural dos instintos infantis), inspiradas numa concepção idealista e protetora da infância, como é o caso da de Decroly (2006). Também é o caso do projeto pedagógico de Froebel, de cuja concepção dos dons e das ocupações, da educação simbólica e

¹³ Veja-se, por exemplo, *A República*, 377a e 403c.

¹⁴ Este tema é tratado amplamente no Livro VII de *As Leis*.

¹⁵ *A República*, 376e.

dos jogos livres resultará o *Kindergarden*, isto é, o Jardim de Infância, conforme explicam Kishimoto e Pinazza (2007a).

Hoje, sob a perspectiva sócio-cultural, a brincadeira é reconhecida como uma prática cultural e, por isso mesmo, social, sendo um modo de assimilar e recriar experiências através das quais o homem se constitui como sujeito, constrói sua personalidade e assume-se como produto e produtor de História e cultura. Mesmo que o impulso lúdico seja dado por código genético e biologicamente determinado, os modos de brincar são aprendidos, o que configura a brincadeira como um curioso e complexo modelo de variabilidade adaptativa (SUTTON-SMITH, 1997). Por conseguinte, a brincadeira supõe uma aprendizagem social que exige dos adultos e das crianças um ativo papel não apenas na criação, recriação e transmissão do patrimônio lúdico-cultural, como também na garantia de tempo, espaço, objetos e parceiros para brincar (BORJA SOLÉ, 1980; BROUGÈRE, 1994, 1998, 2004; SMITH, 2006). Inúmeros movimentos pedagógicos e sociais têm demonstrado vigorosamente o reconhecimento de sua responsabilidade em relação à brincadeira. Como exemplo, menciono as diversas ações levadas a efeito na Catalunha na primeira metade do século XX, situando-a na vanguarda européia e mundial em relação à valorização da brincadeira através de realizações concretas no sentido da sua promoção, como atesta a preciosa pesquisa de Borja Solé (1982); cito também o movimento ludotecário em curso em várias partes do mundo, empenhado em assegurar espaços e materiais qualificados para brincar sob orientação de educadores especialmente preparados para neles atuar, conforme bem o demonstram Borja Solé (1980), Friedmann e outros (1996) e Fortuna (2006a, 2008b). Ao tornar-se específica das crianças, a brincadeira continua a reivindicar a participação dos adultos em sua realização – a despeito do status derrisório que goza na contemporaneidade, por não se adequar ao projeto utilitarista e pragmático de mundo em vigor.

2.3.1 Brincar e Aprender

Na escola, o jogo recupera o dilema que o marcou à brasa, ao longo da História da humanidade: ser instrumental ou autotélico. No mais das vezes os professores pendulam entre propiciar o “brincar para ensinar conteúdos escolares” e “brincar por brincar”, deixando-se fixar ora numa, ora noutra posição vivenciadas como mutuamente excludentes. Essa tensão também é observada por Aizencang (2005), em termos de uso do jogo como recurso para o ensino e a aprendizagem nas aulas e de marcada distinção entre jogo e trabalho.

Defender o brincar na escola não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento (SAUTOT, 2006; SARLÉ, 2001; 2006; CABRAL, 2001; GRANATO *et al.* 2004), como tanto temem os críticos das pedagogias que põem em cena a brincadeira, como Arendt (2007) e Milstein e Mendes (1999); Nóvoa (2011) também encara com alguma desconfiança a entrada do lúdico na sala de aula. O nexo entre brincar, aprender e ensinar se estabelece quando se conciliam os objetivos pedagógicos, as características essenciais da atividade lúdica e os desejos e necessidades do aluno. Para tanto, é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento das funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo – na moldura do desempenho das funções sociais –, preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (FORTUNA, 2000a).

Se a prática pedagógica abrange a aula e o exercício das funções estritamente pedagógicas, a isso não se reduz; é, também, uma prática educativa, na medida em que, como ela, dispõe-se a participar deliberada e intencionalmente da promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do outro, fazendo-o a partir de uma posição técnica e teoricamente fundamentada, bem como socialmente autorizada. Em relação à autorização social, aqui identifico, uma vez mais, a contribuição da abordagem hermenêutica à melhor compreensão do tema em questão, quando proclama que a força emancipatória da reflexão não é ilimitada, pois experimenta também os “limites da consciência social” (GADAMER *apud* STEIN, 1987, p. 42). Ela somente pode exercer sua função positiva quando inserida no horizonte mais amplo do acordo social, que não devemos jamais perder de vista. A autoridade pedagógica do professor provém do contrato social que o situa nessa função a ser exercida com aguda e constante autocrítica. A cláusula central desse contrato é promover o conhecimento como compreensão, tendo em vista o “potencial caráter comunitário da razão” (GADAMER, 2007f, p. 135).

Por outro lado, defender a presença do jogo no ensino e na aprendizagem também não quer dizer fazê-lo instrumento afeito ao produto, pois, desse modo, arrisca deixar de ser jogo.

Como já desenvolvi exaustivamente em outros lugares (por exemplo, FORTUNA, 2000a, 2002a, 2002b, 2004; OLIVEIRA; BORJA SOLÉ; FORTUNA, 2010), a contribuição do jogo para a educação vai muito além do ensino de conteúdos de forma lúdica, sem que os alunos sequer percebam que estão aprendendo. Não se trata de ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco de obnubilar o ensino e os conteúdos

escolares, manipulando o aluno-jogador e, sim, de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão e a sociabilidade. Enfim, trata-se de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. Vivenciados na brincadeira, cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, no sentido amplo, todo jogo é educativo. É por isso que a aprendizagem escolar beneficia-se da brincadeira, e não porque se pretendeu ensinar um conteúdo específico do currículo escolar por meio de um jogo.

A aprendizagem de conteúdos específicos através do jogo é imprecisa e não-controlável, dadas as características do ato de brincar, sejam elas a imprevisibilidade, a liberdade, a não-literalidade (o “como se”), a regulação (regras explícitas e consensuais ou implícitas), a separação da vida ordinária (no tempo e no espaço) e a improdutividade (a ênfase no processo e não no resultado ou produto), de acordo com Caillois (1986), no esforço que faz no sentido de retomar a perspectiva de Huizinga (1993), ampliando-a.

A propósito da improdutividade do ludismo, conceito que Maffesoli emprega abundantemente em sua defesa do paradigma dionisíaco que, a seu ver, pode ser considerado um emblema da pós-modernidade, o autor a relaciona à ideia de dispêndio, ao livre curso das paixões e à exploração sem finalidade. Para ele, compreender a improdutividade do ludismo passa por entender que suas manifestações “redizem sempre e de novo o desejo da perda, do vazio, num mundo que tende a tornar positivas todas as coisas.” (MAFFESOLI, 2005, p. 27).

Portanto, a desconfiança dos educadores em relação à brincadeira não é de todo infundada: ainda não está inteiramente demonstrado (e talvez nunca venha a ser) que as aprendizagens dentro do jogo estão a serviço de outras aprendizagens; mas, como algumas aprendizagens prévias são evidenciadas no jogo, ele se torna um referente sobre as possibilidades de aprender (KRASNOR; PEPLER, 1980; MOYLES, 2006; ÖFELE, 2002). Sem ser aprendizagem para o trabalho, só aparentemente antecipa as atividades da vida adulta; em troca, faz muito mais: “introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para ultrapassar obstáculos ou para fazer face às dificuldades” (CAILLOIS, 1986, p.16).

Muito poderia ser dito a propósito da relação entre brincar e trabalhar. Um elemento complicador nessa relação é a impossibilidade de estabelecer uma distinção clara entre essas duas ações, já que algumas atividades se aproximam mais do trabalho e, outras, da brincadeira

(SPODEK; SARACHO, 1998; DEWEY, 1953, 1979), apesar dos reiterados esforços em mantê-las separadas, especialmente a partir da era industrial. As próprias crianças, quando interrogadas sobre o significado da brincadeira, descrevem-na enumerando atividades que entendem como brincar; põem mais ênfase, portanto, no verbo e nos meios, do que no substantivo e nos fins (DAUDT; SPERB; GOMES, 1992); quando chamadas a conceituar jogo, brinquedo e brincadeira, apenas parcialmente os diferenciam (ROSSETTI, 2001). Meninos em situação de rua instados a falar sobre o brincar também o definem em termos de sentimentos positivos, conceituando-o pelo processo de realização da atividade e pelos brinquedos que utilizam, mas muitas vezes têm dificuldades de classificar o que fazem em termos de trabalho ou brinquedo (ALVES, 1998; SANTOS, 2004). Sem o saber, reforçam a tese de Caillois (1986) sobre a gratuidade fundamental do jogo e a teoria das diretrizes de desenvolvimento de Anna Freud (1987), de marcada influência winnicottiana, para a qual há uma linha de continuidade entre as primeiras manipulações corporais do próprio corpo do bebê e da mãe, passando pelos brinquedos, jogos e passatempos, até o trabalho.

O fato é que, brincando, é possível experimentar comportamentos que em situações normais talvez jamais fossem tentados por medo do erro ou da punição, devido à menor pressão social existente na brincadeira (BRUNER, 1976a; BRUNER *et al.*, 1976b). Para Bruner e outros (1976c), as oportunidades exploratórias propiciadas pela brincadeira promovem uma maneira não-ameaçadora de manejo de novas aprendizagens, tais como a descoberta de regras e dos limites entre o real e a ficção, mantendo, ao mesmo tempo, a autoestima e a autoimagem, como se pode perceber na brincadeira de esconde-esconde da mãe com o bebê. Por tudo isso, para este autor, a aprendizagem se faz mais rápida quando se desenvolve em um contexto lúdico (BRUNER, 1976a). A partir das teses de Bruner, Kishimoto afirma que a brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais e a integração do pensamento intuitivo. O jogo, tanto para a criança quanto para o adulto, é o espaço por excelência para usar a inteligência, funcionando como uma espécie de “banco de provas para experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia” (KISHIMOTO, 1998, p. 149).

Há, contudo, uma grande distância a percorrer entre essas ideias e a tese que reduz a brincadeira a um ensaio de aprendizagens futuras (GROOS, 1976), como se a infância fosse apenas preparação para a vida adulta, sem valor em si, e como se a criança soubesse, previamente, o que deveria treinar tendo em vista os comportamentos necessários na adultez. Elkonin (1998), por exemplo, recusa-se a considerar os exercícios preparatórios como jogo,

mesmo reconhecendo seu papel no posterior desencadeamento da brincadeira. Além do mais, a distinção entre realidade e fantasia na brincadeira não é constante, nem nos diferentes tipos de brincadeiras, tampouco ao longo da vida. Crianças maiores, jovens e adultos parecem considerar a brincadeira mais propícia ao risco do que a realidade, pois, afinal, é “só” de brincadeira. Em contrapartida, para as crianças menores, este fator é praticamente ignorado no comportamento exploratório associado à brincadeira. Talvez isso tenha relação com a hipótese do estabelecimento de um aumento progressivo da distância entre realidade e fantasia e, por conseguinte, da brincadeira, ao longo da vida.

Inspirado em Vygotsky, Elkonin afirma que o conteúdo básico do jogo é o sistema de relações com os adultos, percebendo nessas relações não apenas a influência no tema do jogo, já que nele as crianças agem “como se fossem” gente grande, mas também em sua própria realização. Afinal, como preconiza Brougère (2004), o brinquedo é um sistema de significados e práticas produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam brincando ou oferecendo brinquedos, estabelecendo uma relação entre o mundo adulto e o mundo da criança. Ao influir na brincadeira, o adulto atua naquela zona de desenvolvimento proximal por ela engendrada, descrita por Vygotsky (1991), dilatando o nível de desenvolvimento real da criança de modo a ampliar suas capacidades e determinando, assim, a aprendizagem infantil.

Revisando pesquisas sobre o brincar e os usos do brincar, Smith (2006) constata que o adulto pode influir no estabelecimento de formas de brincar mais desenvolvidas e maduras. Um exemplo desse achado é o estudo de Smilansky sobre o “tutoramento do brincar”, mencionado por Smith (2006), no qual a autora apresenta suas descobertas sobre o papel do encorajamento do brincar pelo adulto no aumento da quantidade e da complexidade do brincar de faz de conta e sociodramático da criança. Mas uma dúvida se instala: os benefícios obtidos devem-se ao incremento da fantasia no brincar imaginativo ou ao envolvimento do adulto na brincadeira? Segundo Smilansky é, possivelmente, o envolvimento do adulto-criança no brincar imaginativo, pouco frequente em outras intervenções adultas, o que intensifica a comunicação e a interação entre ambos e entre as crianças entre si. A autora observa, contudo, que o maior mérito dessa intervenção adulta talvez esteja na promoção deliberada da interação criança-criança. Esta pesquisa traz importantes consequências para um tema de grande atualidade no campo dos estudos sobre jogo e educação, qual seja o da mediação lúdica, pois convida a pensar sobre qual é, afinal, a função do adulto (e, por conseguinte, do professor) diante do brincar. Desde a década de 1980 essa temática tem sido apontada como de alto interesse para o campo da pesquisa sobre o jogo, em vista da escassez de pesquisas empíricas

a respeito (KRASNOR; PEPLER, 1980); se considerado esse cenário investigativo mais amplo, o estudo ora proposto pretende atender a essa demanda, na medida em que focaliza o adulto diante do brincar, do ponto de vista de sua formação para promover e mediar a brincadeira, bem como para assumir uma atitude lúdica.

Na mesma linha, Bruner (2001) acredita que o contexto da brincadeira potencializa a aquisição de conhecimentos devido à prática da intersubjetividade, das interações partilhadas com o adulto e da reflexão sobre o próprio pensamento, levando à descoberta. Propõe o conceito de *scaffolding* – traduzido em nosso idioma como andaime – para referir-se ao suporte que o adulto pode dar ao desenvolvimento da criança, em resposta à sua iniciativa, podendo ser removido tão logo se torne desnecessário. Estendendo essa ideia a qualquer mediação no desenvolvimento e na aprendizagem, o autor sustenta que os indivíduos que estão aprendendo também podem construir andaimes uns para os outros, formando uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

As descobertas de Bruner em relação ao jogo o levaram a sondar as maneiras pelas quais criamos produtos da mente, como chegamos a experimentá-los como se fossem reais e como fazemos para incorporá-los ao *corpus* de uma cultura na qualidade de ciência, literatura, História, etc. Percebendo a similaridade das narrativas em relação às brincadeiras, ambas utilizadas pela espécie humana para desenvolver a linguagem e suas regras, Bruner, em sua busca de compreensão sobre como os seres humanos constroem seus mundos (e seus castelos), reconhece na narrativa uma forma de dar sentido ao mundo e à experiência; o autor a concebe como uma modalidade de pensamento, ao lado do pensamento paradigmático ou lógico-matemático (BRUNER, 1996; KISHIMOTO, 2007b).

Dada a importância dessa ideia para o tema deste estudo – a narrativa dos professores sobre sua formação em relação ao brincar –, detenho-me nela por instantes, para, após, prosseguir na análise e na discussão das relações entre brincar e aprender.

Em sua abordagem psicocultural da educação, Bruner (2001) dá status privilegiado ao que denomina preceito narrativo. É por meio de nossas próprias narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo e uma versão do mundo na qual, psicologicamente, podemos vislumbrar um lugar para nós – um mundo pessoal –, pois é por seu intermédio que uma cultura fornece modelos de identidade e agencia seus membros. Pensamento narrativo e pensamento lógico-científico são formas amplas através das quais os seres humanos organizam e administram seu conhecimento do mundo e por meio das quais eles, de fato, estruturam até mesmo sua experiência imediata; uma parece mais especializada para tratar de coisas físicas, a outra para tratar das pessoas e suas condições. O autor acredita que a

universalidade da narrativa sugere que ela tenha raízes no genoma humano, consistindo em um elemento da natureza da linguagem. Como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado, a narrativa possui modos variados de expressão em diferentes culturas, que também os cultivam de forma diferente, como o canto, o drama, a ficção, o teatro, etc. O objeto da narrativa, contudo, é comum: gira em torno das “vicissitudes das intenções humanas” (BRUNER, 1996, p. 27, tradução minha). A compreensão da narrativa depende da capacidade de captar o “modelo mental” de sua temporalidade – um tempo que é limitado não simplesmente por relógios, mas pelas ações humanamente relevantes que ocorrem dentro dos seus limites. O tempo narrativo, reflete Bruner (2001) inspirado em Ricoeur, é um tempo humanamente relevante. Se observada a similaridade entre narrativa e brincadeira identificada por Bruner, aqui há uma interessante pista sobre o potencial da ludicidade para integrar a ecologia de saberes proposta por Santos (2006), em decorrência de sua temporalidade contrafactual¹⁶ em relação à do senso comum científico tradicional. Mais adiante explorarei esta ideia.

Antes de concluir essa digressão a respeito do pensamento de Bruner sobre a narrativa, abordo, ainda, o termo “subjuntivizar”, por ele empregado para referir-se às formas utilizadas em um relato a fim de denotar uma ação ou um estado concebido (e não realizado) e que podem expressar um desejo, uma ordem, uma exortação ou um sucesso contingente, hipotético ou futuro. Segundo Bruner, a literatura subjuntiviza, isto é, “outorga estranheza, faz com que o evidente o seja menos, que o incognoscível o seja menos também e que as questões de valor estejam mais expostas à razão e à intuição” (BRUNER, 1996, p. 160, tradução minha). Estar no modo subjuntivo é estar intercambiando possibilidades humanas e não certezas estabelecidas, o que produz, portanto, um mundo subjuntivo. Equivale a fazer o mundo mais flexível, menos trivial, mais suscetível à recreação.

Percebo nesse conceito uma grande força, pois situo em seu campo gravitacional as narrativas dos professores a respeito de suas práticas pedagógicas envolvendo a brincadeira, extraíndo dele potencial para analisá-las tanto em relação à realidade factual presente e passada sobre a qual versam, como em relação à virtualidade que comportam. Faz-me recordar as memórias da Emília, personagem do Monteiro Lobato (1976), que dizia serem suas memórias diferentes das outras, já que nelas contava o que houve e o que deveria haver, pois, afinal, eram memórias fantásticas. Como apropriadamente sublinham Connelly e

¹⁶ Embora não dicionarizado no Brasil, o termo “contrafactual” é empregado por Santos para caracterizar o exercício da sociologia das ausências como contraposição e confrontação ao senso comum científico tradicional (2006, p. 115).

Clandinin (1995), eis, aí, um dos indicadores da complexidade da investigação narrativa: uma vida é também uma questão de crescimento para um futuro imaginário e, portanto, implica recontar histórias e tentar revivê-las. A Tese de Doutorado de Antunes (2001), que comentarei mais adiante, fornece provas dessa força. A intensidade da atração desse conceito conduz-me a encontrar nele argumentos para demonstrar o “poder da brincadeira”, no sentido de sua contribuição para a criação e para a transformação da realidade. O âmbito do faz de conta também é o da realidade – se assim não fosse, seria alucinação. É da realidade que a fantasia extrai seu material, como é para transformá-la que ela se destina. Nem tudo se torna “de verdade” na brincadeira, mas nela o possível é incubado, podendo tornar-se real. Por isso, tem razão o poeta quando diz que “o que agora se prova, outrora fora imaginário” (BLAKE, 1993).

Por vivermos a maior parte de nossas vidas em um mundo construído de acordo com as regras e os recursos da narrativa, Bruner propõe que “o ensino poderia dar maiores oportunidades para a criação da sensibilidade metacognitiva necessária para se lidar com o mundo da realidade narrativa e suas alegações concorrentes” (2001, p. 141). As teses de Goodson (2007, 2008) sobre o currículo narrativo corroboram suas ideias, sobretudo aquelas relativas à convicção de que a cultura e a análise da narrativa da realidade preparam para adquirir o saber como um fazer, pois Goodson defende um currículo cuja centralidade seja a aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. Essa proximidade talvez derive do fato de ambos partilharem as ideias de Bateson como referência: Bruner, resgatando sua tese de que o ato comunicativo está na origem de toda representação simbólica, inclusive no jogo, o qual só possível é quando há sinais compartilhados pelos mesmos grupos sociais; Goodson, ao tomar contato com sua teoria sobre os três tipos de aprendizagem, destacando a terciária, na qual a ênfase recai em aprender a quebrar regularidades, reorganizar experiências fragmentadas e voltar-se para a definição, a apropriação e a narrativa contínua de sua própria vida. Essas ideias serão novamente abordadas na sequência do texto.

2.3.2 A Aula Lúdica e o Professor que Brinca.

Voltando às relações entre brincar e aprender, desejo pensá-las, agora, no contexto da sala de aula: a essa combinação denomino aula lúdica. Porém, não é preciso jogar o tempo todo para que uma aula seja lúdica. Entendo a aula lúdica como uma aula ludicamente inspirada, na qual as características da brincadeira estão presentes, podendo configurar-se como uma aula ludiforme. Tal conceito exige uma explicação.

A palavra ludiforme foi empregada pela primeira vez pelo pedagogo italiano Aldo Visalberghi¹⁷ na década de 1950 para designar atividades que contêm algumas características lúdicas, como comprometimento, estabilidade e progressividade, embora lhes falte o caráter não-funcional da ludicidade propriamente dita, isto é, o fim em si mesmo, ao qual Caillois (1986) se refere em termos de improdutividade e gratuidade. Conforme explica Di Pietro, “uma ação ludiforme, se bem que prazerosa, pode ser produtiva e dirigida, tal como ocorre na didática, enquanto o jogo, no sentido próprio, é uma ação com o fim em si mesma.” (Di Pietro, 2003, p. 35, tradução minha). No entanto, como pondera Staccioli, as atividades lúdicas tornam-se tanto mais distantes das atividades ludiformes “quanto mais na mente dos adultos existem divergências entre aprendizagem e jogo, prazer lúdico e atividade séria, entre isso que se quer fazer e isso que se deve fazer”; e, mais adiante, completa: “jogar bem é também aprender bem: em certas condições, lúdico e ludiforme identificam-se e o projeto de trabalho (o fim) transforma a situação do presente (o meio).” (STACCIOLI, 1998, p. 158, tradução minha). Já Braga destaca que “o caráter ludiforme das atividades depende do modo pelo qual são conduzidas”, sobretudo “da capacidade do adulto de valorizar os processos mais que os produtos (a disposição lúdica, portanto).” (BRAGA, 2005, p. 25, tradução minha). Para ela, “a relação entre lúdico e ludiforme, assim como entre materiais estruturados e não-estruturados não deve ser posta em termos de contraposição, mas de equilíbrio e variedade entre essas duas dimensões de experiência.” (BRAGA, 2005, p. 26, tradução minha).

Nota-se o quanto tais ideias recebem marcada influência de Dewey (1953, 1979), para quem há uma relação de continuidade entre jogo e trabalho no comportamento infantil, não obstante sejam atividades distintas: em alguns momentos predomina o jogo e, em outros, o trabalho, sem que um exclua completamente o outro; por isso, para ele não há sentido em pensar a exclusividade de uma ou outra atividade na escola.

No fim das contas, é como se a brincadeira transbordasse, estendendo as suas características a outras atividades e momentos da vida cotidiana, inclusive a vida escolar; nela, a brincadeira, assim transbordada, transforma a aula em uma aula lúdica. Se nem todos os predicados da brincadeira estiverem presentes e houver propósitos pedagógicos, então esta aula lúdica será uma aula ludiforme.

¹⁷ Conforme Staccioli (2003), o conceito de ludiforme é abordado por Visalberghi em *Esperienza e Valutazione*, obra publicada em 1958. Em vão tentei consultá-la diretamente, tendo de conformar-me com referências indiretas ao conceito constantes em outros textos de Visalberghi, aos quais, estes sim, tive acesso: *Problemi della ricerca pedagogica* (1965), no qual o autor aborda rapidamente o tema da atividade livre e divertida (1965), *Per una scuola aperta al futuro* (1968) e *Scuola moderna come scuola integrata* (1966), entre outros textos disponibilizados no *Progetto Visalberghi* do Dipartimento di Progettazioni Educativa e Didattica da Università degli Studi di Roma Tre (Itália).

Na perspectiva de Macedo, Petty e Passos (2005), é como se o “espírito do jogo” estivesse a influenciar diretamente o ambiente da sala de aula, favorecendo a aprendizagem e situando os alunos efetivamente como sujeitos da aprendizagem.

A essa ideia, acrescento que também o professor torna-se sujeito nessa aula, ao contrário da posição objetificante à qual está usualmente condenado no dia a dia da sala de aula e que consiste em submeter-se a toda ordem de ditames, que vão desde as prescrições curriculares e didáticas até as comportamentais. Assumindo a “posição de domínio” que a brincadeira implica, professor e alunos tornam-se sujeitos e não meros objetos desse processo no qual podem experimentar a alegria e o desafio de aprender e ensinar uns aos outros.

Para Sarlé (2006), o que está em jogo é a “atmosfera lúdica”, ou seja, aquilo que envolve aspectos tão díspares como os espaços nos quais se produz o ensino quanto o tipo de vínculo que se cria entre os alunos e o professor na sala de aula. Ela compõe a “textura lúdica”, pois ainda que existam algumas atividades chamadas jogos, em todas as situações de ensino o aspecto lúdico que tem a vida escolar impregna as práticas. Por funcionar como uma espécie de subestrutura e de marco comum no qual se configura a situação de ensino, a textura lúdica parece atuar por si mesma. A autora explica, assim, porque o jogo aparece como um elemento impossível de registrar pelo professor e em certa medida torna-se invisível quando se quer precisar qual é o seu lugar no conjunto das atividades de ensino.

Por fim, estará a aula lúdica sob a égide do Senhor do Jogo – figura proposta por Freire (2002) para referir-se ao jogo que guia como uma divindade, absoluto –, uma espécie de *Magister Ludi*, como em “O jogo das contas de vidro” de Hermann Hesse (2008), ou como a Companhia da “Loteria na Babilônia”, no conto de Jorge Luis Borges (2007a)?

Sobressaem as características da atitude lúdica preconizadas por Henriot (1969) na aula lúdica: a incerteza, a duplicidade e a ilusão, características essas que emergem daquela margem de indeterminação da qual também provém o sentido fundamental do jogo apontado por Gadamer (2007b), qual seja o vaivém do movimento. É como aquela aula a que aspira Barthes (2007), identificada com as idas e vindas do desejo, típicas da brincadeira infantil, que tanto cria uma área de jogo, como convida a jogar.

Com sobradas razões Gadamer tem sido invocado neste estudo: além de sua hermenêutica participar ativamente da pesquisa, como demonstrarei no próximo capítulo, ela já deu mostras de sua contribuição em relação à interpretação do campo semântico do jogo e de outros conceitos. Sua peculiar abordagem ao tema do jogo propriamente dito, como se vê em *Verdade e Método I* (2007b) e em *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa* (1985), aumenta ainda mais essas razões. Ele introduz uma perspectiva complementar àquela

examinada até aqui a respeito do espírito do jogo, afirmando que o jogo atrai o jogador para a sua esfera, preenchendo-o com o seu espírito (GADAMER, 2007b). Ao fazê-lo, o jogo se assenhora do jogador, fato do qual provém o fascínio que ele exerce. Assim, para Gadamer, o verdadeiro sujeito do jogo é próprio jogo, pois é ele que mantém o jogador a caminho e o enreda nele. Aqueles que jogam o jogo, a bem da verdade, “representam” o sujeito do jogo. Nessa formulação Gadamer capta aquilo que Fink (1966), em sua cosmogonia lúdica, denomina o grande paradoxo do jogo: o homem é, ao mesmo tempo, o jogador e o próprio jogo, isto é, aquilo com o que se joga, no sentido de que estaria na mão dos deuses (como vimos, aliás que Platão (1999) sugere em *As Leis*), do destino ou, na era lúdica, em suas próprias mãos.

A obra de Freire (2002) na qual figura o Senhor do Jogo, mencionado linhas atrás, é fortemente influenciada pelo pensamento de Gadamer, que também se deixa entrever no conceito de *genius ludi* de Kaiser (2001).

Outra ideia de Gadamer sobre o jogo é aquela que procede de sua reflexão sobre a arte e que o concebe como “a base própria de nossa elevação criativa para a arte” (1985, p. 71). Com essa visão, o autor aproxima-se da tese de Huizinga, que vê o jogo como fundamento da cultura. A particularidade de sua contribuição para o exame do tema reside em compreender o jogo como um esforço no sentido de reter o passageiro e o transitório, conferindo uma duração. Por um caminho diferente, Gadamer também atinge o entendimento do jogo como busca de domínio de uma situação.

Mas o que me parece mais contributivo de suas reflexões sobre o jogo, ao menos do ponto de vista deste estudo, é o entendimento do jogo como modo de ser da obra de arte, desenvolvido em *Verdade e Método I* (GADAMER, 2007b). Ao pensar assim, Gadamer abre caminho à reflexão sobre a ontologia do jogo, isto é, o modo de ser que ele propõe; desse entendimento extraio argumentos decisivos para a postulação da ludobiografia como abordagem investigativa e para a compreensão da dimensão formativa do jogo e do modo de ser dos professores que brincam. Vejamos, pois.

Em sua sofisticada empresa de identificar no jogo o modelo estrutural da experiência hermenêutica – não no sentido de um padrão rígido e absoluto, mas como um indicador – Rohden (2002) analisa o avanço que representa para o pensamento filosófico sobre o jogo identificar, para além de sua dimensão epistemológica, a sua dimensão ontológica.

Examinando a perspectiva de Wittgenstein sobre o jogo, Rohden nota que nela a preocupação predominante é com a compreensão do jogo graças a um processo que se dá objetivamente, independentemente da experiência que realiza o jogador ao jogar; é, pois, uma

preocupação epistemológica, referente ao saber sobre o jogo. Em contraste, o ângulo de visão da Hermenêutica Filosófica sobre o jogo é ontológico, pois “o jogador está envolvido, é afetado ao jogar e a preocupação com a validade das regras do jogo permanece imbricada em seu modo de viver; o jogo é ontológico porque é autoimplicativo” (ROHDEN, 2002, p. 63). E, mais adiante, complementa: o jogo é ontológico porque “nele o jogador ao jogar realiza uma experiência e revela o seu ser.” (ROHDEN, 2002, p. 112). É a tese de Gadamer (2007b) sobre o jogador ser jogado no jogo que serve de base para a perspectiva ontológica do jogo: dado que é impossível jogar sem estar em jogo, isto é, sem fazer parte dele, sendo, da mesma forma, impossível saber sobre o jogo sem estar nele, o ser se constitui no jogo à medida que sabe sobre ele. Dizendo o mesmo por outras palavras: o fato de o saber do jogo não ser objetivável, já que ele pertence ao jogo como jogo e o jogador está nele implicado, faz com que a compreensão do jogo aconteça à medida que o jogador joga e, jogando, compreenda também a si mesmo; ao fazê-lo, ele instaura sentido. Citando Teichert, Rohden conclui que o jogo desempenha na obra de Gadamer em relação à arte o papel de um parâmetro pré-conceitual que expõe a dimensão poética-festiva do “estar no mundo”. (ROHDEN, 2002, p. 107).

Sem pretender prolongar-me mais nesse assunto, embora ele assim o merecesse, pode-se dizer, em síntese, que, na perspectiva da Hermenêutica Filosófica, o ser se constitui no jogo, sendo a própria noção de saber tomada enquanto modo de ser. Para o estudo, fica dessas reflexões a ideia de que o jogo possui um modo peculiar de saber que é, também, um modo de ser: como declarei no capítulo anterior, jogando, os professores não somente mostram-se quem são, mas, sobretudo, tornam-se quem são. Depreende-se, então, que sua formação como professores que brincam se dá no jogo: aprendem sobre o jogo jogando, tanto quanto aprendem a ser professores que brincam jogando.

É dessas ideias que recolho inspiração para conceber a formação lúdica como dizendo respeito àquilo que os professores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade e que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do brincar, com decisivas implicações tanto para a sua prática pedagógica, quanto para as práticas formativas institucionais relativas ao jogo e à educação.

Dando continuidade à reflexão sobre a aula lúdica, para Macedo, Petty e Passos (2005), a dimensão lúdica das atividades escolares está na presença do prazer funcional, do desafio que comportam, da criação de possibilidades ou de sua disponibilidade, da dimensão simbólica e da expressão de modo construtivo ou relacional. Segundo estes autores, “praticar jogos e refletir sobre suas implicações ajuda a recuperar o ‘espírito do aprender’ que está

escondido nos conteúdos escolares” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 106). Logo, a aula também se beneficia da realização de jogos, para além do “clima” de jogo que a perpassa.

Por meio de jogos, particularmente os jogos de regras, o professor pode criar situações-problema que desencadeiam a atividade espontânea do aluno, com base na qual as suas estruturas mentais se desenvolvem, à medida que constata erros ou lacunas nos procedimentos adotados por ele e pelos demais jogadores, favorecendo a tomada de consciência que é necessária para a construção de novas estratégias (BRENELLI, 1996). Seu pensamento é, assim, desafiado, desencadeando a construção do conhecimento. Isso, sem mencionar as habilidades relacionais e de ordem psicomotora exigidas nas brincadeiras – em algumas brincadeiras mais do que em outras –, mobilizando todo o ser do jogador.

Tanto é assim que alguns autores têm se empenhado em sistematizar a abordagem lúdica na sala de aula, fundando uma didática lúdica. Centrada em materiais definidos como lúdico-didáticos, ela propõe atividades interessantes e alegres que propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, explica Chapela (2002). Porém, o que definirá a presença da didática lúdica em uma situação será, não o objeto em si, já que ele pode servir tanto como brinquedo, como material lúdico-didático, mas a intenção do adulto que o põe à disposição dos alunos e das circunstâncias que o cercam. Mesmo assim, segundo a autora, como na didática lúdica falta a liberdade, já que a atividade não é espontânea como o é no jogo, os alunos, através dela, estarão estudando e aprendendo com os materiais, mas não estarão jogando. Ainda conforme Chapela, há outra expressão da didática lúdica que compartilha com o jogo algumas características, sendo a fronteira que existe entre o jogo e o ensino mais sutil: é o caso do uso criativo de ideias e palavras. Para Chapela, trata-se de uma atividade lúdico-didática quando “é o educador quem pede ao aluno que realize os exercícios, quando é ele quem estabelece as regras a seguir, quando espera que logrem determinadas aprendizagens”; em contrapartida, trata-se de jogo quando “o desejo de atuar surge dos próprios estudantes, que não jogam para aprender – ainda que o façam – senão para sentir a emoção do risco, a incerteza da expectativa, a sensação de pertencer a um grupo ou a alegria de alcançar logros inesperados” (CHAPELA, 2002, p. 48).

A Metodologia Lúdico-Vivencial proposta por Santos (2010) alinha-se aos mesmos propósitos da didática lúdica. Sua proposta é “buscar nos jogos, brincadeiras e dinâmicas uma maneira diferente de tratar, didaticamente, os conteúdos de ensino, dando mais sentido e significado à prática escolar.” (SANTOS, 2010, p. 25). Ela baseia-se na classificação de jogos e na elaboração de fichas técnicas de cada um, “fazendo a relação com o que se quer passar

através dele.” (SANTOS, 2010, p. 26). No caso da Metodologia Lúdico-Vivencial, a classificação leva em conta cinco dimensões humanas (fazer, saber, ser, conviver e preservar), às quais são associadas competências (aprender a fazer, a conhecer, a ser, a viver junto e a preservar) e os tipos de jogos que mais propícios a desenvolvê-las (de habilidade, conhecimento, autoconhecimento, convivência e tradicional). Ela transcorre segundo as seguintes fases: inserção (preparação para a entrada no jogo), vivência (desenvolvimento do jogo, a atividade lúdica propriamente dita), relato (expressão de sentimentos, dificuldades, etc. relacionados à vivência do jogo), reflexão (estabelecimento de relação com o jogo e os objetivos que levaram a propô-lo) e aplicação (busca de relações entre o jogo, conteúdos escolares e vida prática). De certa forma, essa metodologia desdobra as duas etapas divisadas por Antunes (1998) em sua proposta de condução dos jogos para a estimulação das inteligências múltiplas: a maquete e a garimpagem. A maquete refere-se ao transcurso do jogo propriamente, em que as emoções e os sentimentos são estimulados de maneira breve; a garimpagem, realizada após ou na suspensão do jogo, propicia descobertas e reflexões sobre a vivência do jogo. Esse conceito, por sinal, está presente na concepção dos encontros ludobiográficos, nos quais se procedeu ao garimpo após cada jogo realizado (ver Apêndice E – Descrição dos Encontros Ludobiográficos).

A meu juízo, na aula com jogos ao professor cabe a tarefa de zelar pela brincadeira, impedindo que se transforme em jogo didatizado e, assim, se extinga sua dimensão lúdica. Se, há poucas linhas atrás, eu declarava, enfaticamente, que todo jogo é, em amplo sentido, educativo, preciso acrescentar, agora, que, quando submetidos rigidamente aos propósitos do ensino, ainda que arrebicados e bem intencionados, arriscam-se a tornarem-se apenas “jogos instrutivos”, como os chama Vial (1981, p. 136, tradução minha), ou didatizados, como eu os denomino (FORTUNA, 2000a); no limite, podem deixar de ser jogo. Por isso é tão relevante distinguir com nitidez o papel do professor em relação aos jogos: suas atitudes perante o jogo são fundamentais para que uma aula seja lúdica. Sem ser intrusivo, tampouco omissivo, o professor que zela pela brincadeira na aula lúdica realiza uma intervenção aberta, baseada na provocação e no desafio; também sem corrigir ou determinar as ações dos alunos, ele as problematiza, apoiando-os em sua realização (FORTUNA, 2000a). De acordo com Brougère, o professor “incita” (1999, p. 5). Muito frequentemente, a sua melhor contribuição à promoção da aprendizagem dos alunos é afastar-se – não muito, mas o suficiente para que os alunos possam movimentar-se com maior espontaneidade e independência.

A propósito das posições de proximidade e afastamento do professor, recorro a uma observação de Gadamer (2007n) sobre Heidegger, quando era seu professor e retornou de

Marburgo para Freiburg: em lugar de dizer que ele deixara Gadamer e seus colegas sozinhos, na verdade ele os deixara livres. E conclui: “há uma grande diferença no momento em que podemos passar adiante de uma maneira própria aquilo que aprendemos, sem que a proximidade do mestre nos seja constantemente passível de ser presentida.” (GADAMER, 2007n, p. 72).

Essa atitude, porém, não pode se confundir com abandono – por sinal, muito frequente nas práticas pedagógicas nas quais a brincadeira faz-se presente: o professor, sem saber o que fazer diante do seu aluno que brinca, prefere afastar-se completamente, acreditando, assim, preservar a genuinidade da brincadeira e, ao mesmo tempo, dar serventia ao seu próprio tempo, sentido como ocioso se relacionado ao brincar (FORTUNA, 2000a, 2004).

Vejo como um tema controverso no campo das relações entre jogo e educação o estabelecimento de uma oposição tão nítida entre a liberdade e a adesão espontânea que marcam a brincadeira e o cumprimento de ordens dadas pelo professor que define uma atividade lúdico-didática. Basta observar a possibilidade de a brincadeira fazer-se presente nas situações mais adversas e restritivas para perceber que a espontaneidade que a dispara, precisamente por não poder ser controlada externamente – decorre de uma motivação intrínseca – é algo que pode surgir em uma situação, apesar de ela ser dirigida com propósitos didáticos.

Assim como a oferta de um objeto tido como brinquedo ou uma atividade concebida como lúdica “pode” desencadear a brincadeira, “pode” também provocar a aprendizagem. Mas é apenas uma possibilidade, ou, para empregar um conceito extraído da área da percepção visual e utilizado por Brougère (2004) a propósito das funções do brinquedo, esta é uma “afordância” da ludicidade. Afordância – neologismo oriundo do verbo inglês *to afford*, com o sentido de pôr à disposição – remete à ideia de que a partir da percepção de um objeto ou situação, os seres desenvolvem ações. Nas palavras de Brougère, “a percepção se traduz em ação devido à evidência do significado que pede a ação” (2004, p. 69). Esta ideia não se confunde com o esquema estímulo-resposta empirista, mesmo nas suas formas mais complexas, como o condicionamento operante. Parece-me, antes, mais próxima da interação dos aspectos figurativos e operativos presente no processo de conhecer preconizada por Piaget e Inhelder (1979). Em suma, como já afirmei em outro lugar (FORTUNA, 2000a), no ensino, jogar é uma aposta.

O tema da aposta faz-me pensar em Pascal (2005), que fez importantes reflexões sobre o jogo e o divertimento e teve um papel decisivo nos primórdios dos estudos sobre o cálculo das probabilidades, precisamente a partir do exame do acaso no jogo. Embora sua concepção

de jogo como fuga para o homem fosse controversa, dando margem à crítica que a ela faz Henriot (1969), acusando-o de negligenciar o quanto o homem se faz pelo jogo, e tenha sido escassamente aproveitada no pensamento filosófico a respeito, uma de suas grandes contribuições foi subverter o sentido usual de irracionalidade atribuído ao jogo. Através de suas reflexões sobre o cálculo das chances de ganho, sustentou que o acaso não está simplesmente ligado a uma arbitrariedade sem regras ofensiva à razão (DUFLO, 1999). Pascal mudou de sentido a própria noção de acaso: mesmo que um evento seja incerto, é possível calcular em que medida ele é incerto. Desenvolvida a partir do problema da incerteza sobre a existência de Deus, a aposta pascaliana demonstra a necessidade de acreditar.

Para Santos (2008), a aposta é a metáfora da construção precária, mas minimamente crível, da possibilidade de um mundo melhor, ou seja, da possibilidade de emancipação social. Como a ecologia dos saberes, sua abordagem da aposta não visa eliminar as incertezas do nosso tempo, especialmente em relação à possibilidade de um mundo melhor para todos, e, sim, assumir o incerto plenamente, transformando-o, de constrangimento, em oportunidade.

Considerar o jogo no ensino uma aposta traduz uma posição na qual a incerteza é positivada: se não se tem certeza de seus ganhos, também não arriscar é negar a possibilidade de ganhar. Isso requer consciência dos riscos – mas não seu pleno controle. Do ponto de vista pedagógico, adotar esta posição significa proclamar uma verdadeira revolução, já que a concepção hegemônica de pedagogia sempre preconizou o controle da aprendizagem e a diretividade do ensino, exigindo do professor nada menos do que onisciência e certeza em relação aos processos envolvidos no ensinar e no aprender.

O fato é que Santos chega a sugerir uma “pedagogia da aposta” para tornar convincentes as razões para apostar na emancipação social (2008, p. 36). Uma pedagogia assim seria, ela mesma, revolucionária, pois requereria contrariar o *habitus* pedagógico.

Em relação ao jogo na educação a presente revisão de literatura e a pesquisa como um todo na qual ela se insere podem configurar-se, também, quem sabe – afinal, é uma aposta! –, em uma pedagogia da aposta, por apostarem na expansão de saberes diversos e imprevisíveis sobre a formação de professores para qualificá-la como uma prática social transformadora, em uma perspectiva libertadora. Essa perspectiva é perfeitamente compatível com o novo paradigma para o ensino que cada vez mais se impõe, no qual ensinar implica aceitar previamente a imprevisibilidade dessa atividade (BORDAS, 2005).

À pedagogia não é possível permanecer incólume quando se coloca em jogo o ensino. Mais do que isso, para Kaiser (2001) nenhum outro sistema de saberes poderá alcançar o jogo e a ludicidade como expressão do humano de maneira tão convincente e eficaz como a

pedagogia. A autora extrai força para seu otimismo da ideia de *Bildung* como essência do *genius ludi*, resgatando na pedagogia a dimensão de formação de si em contato com a cultura. Apresentada tão resumidamente, essa tese pode parecer abstrusa, mas ganha nitidez e riqueza quando relacionada à biografização proposta por Delory-Momberger (2008), da qual darei notícia mais adiante.

A aula lúdica, com jogos e/ou inspirada ludicamente, põe acento nos processos de aprender e de ensinar, reconhecendo e valorizando os múltiplos produtos deles decorrentes. Nesse sentido, contempla a ecologia do reconhecimento, como Santos (2006) se refere à necessidade de contra-arrestar a rígida e hierarquizada classificação social dos saberes, ao mesmo tempo em que complementa a ecologia das produtividades por ele descrita, adaptando-a à escola, pois se opõe à lógica produtivista calcada exclusivamente no valor de uso das aprendizagens escolares.

Opondo-se à monocultura dominante nas escolas, a aula lúdica torna visível a ecologia cultural, naquele sentido de ecologia proposto por Santos como “prática de agregação de diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (2006, p. 105). Ao dar visibilidade àqueles comportamentos e processos condenados na escola, como a alegria, a algazarra, o trabalho multicentrado, o desafio e a surpresa, o saber popular, o aluno e o professor como seres inteiros, e até mesmo o conflito e a disputa, por exemplo, a aula lúdica assume a forma de uma “sociologia das ausências”; torna presentes experiências disponíveis usualmente produzidas como ausentes, no sentido de pouco valorizadas. Mas também é uma espécie de “sociologia das emergências”, capaz de dar visibilidade e produzir, como ela, “experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência” (SANTOS, 2007, p. 38). Compreender essas experiências e aprender com elas, a partir das histórias de formação de professores em relação à ludicidade é o que este estudo pretende. Ao fazê-lo, também ele se torna uma “sociologia das ausências”, por dar visibilidade a experiências pedagógicas que escapam ao saber pedagógico canônico e suas práticas hegemônicas, credibilizando-as.

2.3.3 A Consciência Lúdica e a Pedagogia do Ócio e da Felicidade

Parto do pressuposto que o professor ludicamente inspirado possui uma consciência lúdica que, sem ser inata, constrói-se ao longo de sua formação profissional e existencial e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida,

identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar. Trata-se do desenvolvimento de uma posição ativa, lúcida e crítica em relação ao brincar e à educação que envolve saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica e que transcorre no interior de uma formação que é, também ela, viva (FORTUNA, 2005, 2008b). À semelhança da consciência estética descrita por Hermann (2002b), dela resulta um estranhamento em relação ao que nos afeta. Não posso deixar de esclarecer que a consciência, aqui, é entendida como uma experiência objetiva na interação social e material, na esfera do trabalho social, tal como a concepção sustentada pela Teoria Crítica, opondo-se ao enfoque subjetivista de consciência. Essa seria uma das formas assumida pelo brincar na adultez.

Sim, porque à pergunta sobre o destino da capacidade de brincar quando nos tornamos adultos cabe evocar, novamente, os versos de Álvaro Moreyra: como “todas as idades ficam em nós e vão colaborando” (MOREYRA, 1958, p. 12), tudo aquilo que nelas obtivemos é retido, embora metamorfoseado pelas múltiplas combinações que seu convívio e a interação decorrente engendra. A capacidade de brincar não desaparece à medida que crescemos, nem vai para o limbo; de acordo com Winnicott (1975), ela se espria por todo o nosso ser. Segundo este autor, conforme assinalei linhas atrás, há uma evolução direta dos fenômenos transicionais nos quais se origina a capacidade de brincar em direção às experiências culturais. Essa área intermediária da experiência na qual nasce a brincadeira conserva-se através da vida na experiência intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.

Creio que fazer viver o brincar, quando nos tornamos "gente grande", é uma forma de perpetuá-lo (FORTUNA, 2004). Dando aula “como se” brincassem, esses professores encontram uma forma de continuar brincando, mesmo adultos. Adultos que assim vivem – para brincar e fazer brincar – podem estimular a construção de um outro senso de realidade por meio do qual a participação social, marcada por um novo imaginário, novos princípios e novos valores seja possível, através da solidariedade, da ousadia e da autonomia experimentadas nas atividades lúdicas. Tudo isto em consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e neste enlace – recordo o étimo da palavra brincar, *vinculum* – constitui-nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época. Vivendo para brincar, esses professores fazem viver, pelo brincar, novas formas de vida. Revela-se, assim, o “poder da brincadeira”, antes citado. Seu papel comporta um engajamento de ordem ética que

se alicerça no entendimento do professor como portador de valores a serem compartilhados e, por isso, com indubitável responsabilidade social.

O dilema, aparentemente insolvente, deslinda-se através de uma fórmula inovadora que revela sua verdadeira face, isto é, um autêntico paradoxo: brincando por brincar, também se aprende, e brincar pode, sim, ensinar, desde que continue sendo brincadeira. Estendo essa mesma solução ao problema identificado por Henriot (1969) no pensamento de Pascal sobre o jogo, acusado de ser pessimista por considerar o jogo um movimento pelo qual o homem foge da realidade: jogando afastamo-nos, sim, da realidade, para, logo a seguir, reencontrá-la, fortalecidos pelo jogo. A brincadeira, desse modo, sendo uma fuga da realidade também é, exatamente por isso, um meio de habilitar-se a enfrentá-la.

A brincadeira na escola é, portanto, uma inovação educacional milenar. Afinal, “a verdadeira novidade nasce sempre de um retorno às origens” (MORIN, 2003a). Sim, porque inovador não é necessariamente aquilo que é recente, mas o que oferece uma compreensão enriquecedora através da produção de novas qualidades em uma dada realidade, ou seja, que introduz uma qualidade epistemológica nova, com vinculações a valores éticos e sociais (LEITE, 2006, 2007).

Contudo, ser inovador pode significar estar na contramão daquelas disposições para sentir, pensar e agir hegemônicas (o *habitus* como lei social incorporada) do campo da educação e de seu capital científico institucionalizado, com o alto custo correspondente em termos de ser alvo do estigma da heresia e de estar mais exposto à contestação e à crítica (BOURDIEU, 2005). Suspeito que esta condição marginal e controversa proveja o professor que brinca de um especial estado de ânimo para o embate na arena pedagógica contra os modos tradicionais de ensinar e aprender. Como na figura do bufão medieval e do louco, cuja palavra louca veicula a verdade em estado livre, o campo do jogo demonstra toda a sua eloquência como prática contestatória, ainda que – ou exatamente por isso – sua situação seja marginal, como de desborde (FOUCAULT, 1999).

Advirto, contudo, que a construção da consciência lúdica implica, entre outros tantos fatores, uma nova pedagogia – a pedagogia do ócio. De acordo com De Masi, “educar para o ócio quer dizer ensinar para o prazer do convívio, da introspecção, do jogo e da beleza” (2000, p. 313). É uma pedagogia sintonizada com aquilo que o autor descreve como sociedade pós-industrial, na qual trabalho e lazer se misturam, ao contrário do que a pedagogia da Idade Industrial ensinava, isto é, trabalho era trabalho, diversão era diversão. Embora a ideia de uma sucessão de “idades” da sociedade, em contraposição à ideia da simultaneidade de diferentes formas de organização social, seja contestável – Rigol (1993), por exemplo, a critica –, muitos

autores estão de acordo quanto ao fato de que a civilização nasce do tempo livre e do jogo, e não do trabalho, pois este último também deles provém¹⁸. Nossa humanidade – recorde a afirmação feita no início deste capítulo – funda-se na brincadeira.

Além do mais, como observa Vial (1981), o ócio, como uma característica da sociedade industrial, dada a oposição que se construiu entre ele e o trabalho, requer, de uma cultura democrática, a livre escolha. Para esse autor, é preciso instaurar com urgência um novo equilíbrio entre ócio e trabalho. Daí que a preparação para a escolha livre do ócio (o que tem consequências para o jogo)¹⁹ converte-se, a seu ver, em um dos imperativos da educação contemporânea, de cuja execução a escola não pode eximir-se de participar.

A respeito da pedagogia do ócio, Puig e Trilla (2004) registram que sua introdução na pedagogia universitária é recente, com produção relativamente precária do ponto de vista quantitativo. Data, na Espanha, da criação da Licenciatura em Educação Social em 1990, que à pedagogia do ócio reserva parte do conteúdo, ao lado da animação sociocultural. Antes disso, os centros de formação de animadores detinham o encargo sobre essa formação, como o movimento escoteiro, por exemplo, no início do século XX. A introdução de conceitos como educação não-formal e informal e as concepções inter, pluri e transdisciplinares da Ciências da Educação contribuíram para o desenvolvimento do discurso da pedagogia do tempo livre, sendo uma de suas características o fato de que está constituído em grande parte como conhecimento de experiência. Contudo, ele se revela insuficiente diante da busca de certos níveis de profissionalização. Mesmo assim, a participação da universidade nessa formação é vista frequentemente como uma intromissão (PUIG; TRILLA, 2004).

Noto, entretanto, que esses autores restringem àqueles que trabalham com o tempo livre a formação através da pedagogia do ócio. De minha parte, considero a pedagogia do ócio um tema transversal à formação humana, não devendo ser estrito à formação profissional, e, menos ainda, a uma formação profissional específica. Como acontece com qualquer segregação, se ela pode, assim, dar visibilidade e especificidade ao aspecto segregado, também pode, ao tratá-lo isoladamente, artificializá-lo e desinstalá-lo de seu *habitat* natural, no qual – e somente no qual – ele viceja.

Para concluir, estou convencida de que a adoção da perspectiva lúdica na escola, seja ela de educação infantil ou inicial, seja ela de educação média ou superior, sustentada por uma

¹⁸ Entre esses autores destacam-se Huizinga (1993) e, mais recentemente, De Masi (2001).

¹⁹ Observe-se, porém, que ócio e jogo, no sentido estrito, não se equivalem, embora o primeiro tenha implicações sobre o segundo: enquanto o ócio é tempo livre “para” (e não “de” algo), o jogo é uma das formas através da qual o tempo é aproveitado; há, ainda, o lazer, que algumas culturas designam com a mesma palavra utilizada para o jogo e a diversão, e outras relacionam ao tempo livre e, por conseguinte, ao ócio. A esse respeito ver, por exemplo, Terr (2000), Rigol (1993) e Camargo (1998), além do já clássico Dumazedier (2004).

consciência lúdica, pode abrir caminho para aquilo que Trilla (2006) denomina pedagogia da felicidade: não como uma finalidade da educação, mas como sua metafinalidade, firmada na certeza de que tanto o aprender (processo) como o conhecimento (conteúdo) são ou podem ser fontes de fruição, felicidade e alegria. Com razão assinala Snyders (1988, 1993, 1995, 1997) em suas obras sobre a alegria na escola que a alegria é, nela, possível, a despeito das escassas menções de escritores sobre o assunto. Ela não equivale à permissividade e ao desembaraço de qualquer obrigação; ao contrário, a alegria na escola é atravessada, segundo Snyders, precisamente, por algumas obrigações tipicamente escolares e também por uma autonomia especificamente escolar. Para que a escola seja lugar de alegria, fruição e felicidade, não creio que o professor deva ser um bufão ou que sua aula precise assemelhar-se a um concurso televisivo, como se fosse necessário mascarar o quê e o como ensinar. Enfrentar resistências, vencê-las, surpreender-se com uma obra-prima, sentir-se protegido pela regra e contra as arbitrariedades são algumas das formas que, segundo Snyders (1993) a alegria pode assumir na escola. Creio que é no desafio, na surpresa, no arrebatamento, no envolvimento do ser humano por inteiro e no significado que possui o jogo que está o prazer, prazer esse que pode transbordar para outras atividades, como as escolares, e tornar a aula lúdica, sob a presença do “espírito do jogo”.

2. 4. A FORMAÇÃO DOCENTE E A UNIVERSIDADE

“Como não falar da universidade?”: assim Derrida (1999, p. 123) inicia e conclui a aula inaugural que proferiu na Universidade Cornell, em 1983. Imitando-o, indago: como não falar da universidade, ao abordar o tema da formação de professores?

Mesmo sob o efeito das crises que a assolam e das tensões que a atormentam na atualidade, e diante de novas exigências a cumprir que a confinam entre a possibilidade de extinguir-se e a necessidade de transformar-se, a formação é uma das especificidades da universidade, ao lado da produção de conhecimentos, não obstante o papel secundário que a formação profissional muitas vezes nela desempenhou, ao longo de sua História.

A pressão pela democratização que, no mais das vezes, resulta em massificação, o enfraquecimento das políticas sociais nas políticas de Estado, atingindo os investimentos na educação, e o clamor por uma atuação social mais direta, a par das novas relações entre conhecimento e sociedade, colocam a universidade na berlinda, questionando-a e fazendo-a questionar-se sobre suas funções e suas responsabilidades perante a sociedade contemporânea. Entre os efeitos disso está o fato de impor-se presentemente a concepção de universidade

como uma organização prestadora de serviços, uma universidade funcional, operacional, em lugar de ser concebida como uma instituição social, em associação à paulatina, mas insistente transformação da educação, de bem público, em mercadoria, e do conhecimento universitário, em produto comercial, o que ameaça sua sobrevivência (CHAUI, 2003; SANTOS, 2005; LEITE *et al.*, 2008).

Mas, já que, de acordo com Santos (2005), enquanto houver formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão, haverá universidade, haja vista que sem qualquer destes elementos até pode haver ensino superior, mas não universidade, então a condição central que se coloca para encontrarmos a universidade no futuro é a renovação de seu compromisso com a formação. Não qualquer formação, sobretudo não aquela que privatiza e vende o saber, ou seja, no jargão da Teoria Crítica, uma semiformação, em que o espírito é tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria (ADORNO, 2009), mas aquela que, como propõe Chauí (2003), tem na democratização do saber sua causa final e promove o trabalho do pensamento. Para a autora, é possível dizer que há formação quando há obra de pensamento, o que ocorre

quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUI, 2003, p. 12).

Tem sentido, portanto, a insistência de Ribeiro (2003) em chamar a atenção para a responsabilidade social do mundo universitário. Para este autor, a responsabilidade da universidade para com a sociedade fundamenta-se no reconhecimento de sua atuação na construção do ser humano e da sociedade e se concretiza na realização de ações deliberadas e consequentes que visem assegurar a difusão dos resultados de seu trabalho por toda a sociedade – e não para alguns, somente. Entoando o mesmo bordão, Leite e outros (2008) também frisam a responsabilidade ética e política associada ao conhecimento científico na sociedade contemporânea. Estes autores declaram que as possibilidades de transformação da universidade dependem da “ampliação do papel do cientista e do ensinador para o papel do intelectual público, que se assume como criador de representações simbólicas e bens culturais e que põe nas questões sociais e políticas a ênfase pedagógica de seu trabalho” (LEITE *et al.*, 2008, p. 50).

Além disso, uma efetiva articulação entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários na formação inicial e no desenvolvimento profissional talvez gere uma universidade mais hóstia aos novos processos de produção de conhecimentos. Tomo de

Santos (2006) o conceito de hospitalidade da universidade por nele divisar potencial para orientar a identificação de outras possibilidades de atuação da universidade em relação à formação profissional e, particularmente, a formação de professores. Para o autor, é tempo de reformar a universidade, sendo imperioso criar novas instituições constituídas como contra-universidades, no sentido de que se distingam daquelas comprometidas com a monocultura e com o bloqueio das emancipações sociais através do exercício da razão indolente. Dada a diversidade epistêmica do mundo, o que existe, mesmo, são constelações de conhecimentos. Deduzo, a partir dessas ideias, que as contra-universidades seriam o lócus por excelência de produção e difusão de conhecimentos situados e, ao mesmo tempo, multiculturais, contribuindo para a geração do que ele denomina cosmopolitismo subalterno e insurgente. Como processo de globalização contra-hegemônico, o cosmopolitismo subalterno e insurgente luta contra a exclusão e a discriminação social, orientado pela convicção na necessidade de transformação social e emancipatória em direção a uma sociedade mais justa e mais solidária. O grande desafio para a universidade é, portanto, a promoção de diálogos permanentes entre diferentes tipos de saberes, contextualizados e úteis, a serviço de práticas transformadoras – o que Santos (2006, 2007), como já vimos, chama de ecologia de saberes.

Com funções de socialização, orientação e pesquisa, a universidade tem o papel de preservar, criar e difundir conhecimento, cultura e valores. Um curioso papel, como observa Derrida (1999): reunir no mesmo instante o desejo de memória e a exposição de um futuro.

Atualmente, a preparação para o exercício de atividades profissionais distingue-se entre suas funções, envolvendo desenvolvimento pessoal, de conhecimentos e competências específicas, e uma visão mais ampla do mercado de trabalho, embora não tenha sido sempre assim. A formação profissional, contudo, não se resume à formação inicial obtida no curso superior, sendo aí apenas “disparada”, dependendo também, para seu desenvolvimento, de formação contínua. À universidade, na medida em que assume como uma de suas incumbências a formação profissional, cabe, pois, não somente oferecer a formação inicial, mas também contribuir para a formação permanente. Dessa perspectiva decorrem importantes consequências para a formação docente, que é o que interessa aqui.

2.4.1 A Formação Inicial e Continuada dos Professores e a Universidade

Foi-se o tempo em que a docência era vista como sacerdócio ou missão. De prática desinteressada, tornou-se uma profissão, isto é, um ofício dotado de reconhecimento e formação específica (ALTET *et al.*, 2003; BAZZO, 2007; BORDAS, 2004, 2005; NÓVOA,

1992; POPKEWITZ, 1992). Irrevogável, a concepção de profissionalização docente resulta da tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, como interpreta Tardif (2002).

Definida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, a docência desenvolve-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais e valores (BRASIL, 2006). Como ela se constitui? A prática é uma importante fonte de conhecimento, mas não é suficiente, da mesma forma que conhecer bem a disciplina lecionada também é uma condição fundamental, contudo insuficiente. Competências centradas no ensino e na aprendizagem, baseadas na dimensão interativa do ensino são necessárias ao exercício da docência, da mesma forma que dispor de um conhecimento multidimensional do ser humano, atento à sua diversidade social e cultural, mas, sozinhas, não respondem pela competência docente. Mais do que listar atributos, isoladamente, é preciso capturar aquilo que os liga e seu modo de instauração, isto é, os processos através dos quais os professores se tornam professores: o ser profissional supõe uma gênese e um desenvolvimento (FONTANA, 2000) marcado por movimentos de resistência e conformismo, inovação e conservadorismo, originalidade e repetição, criação e reprodução.

Os professores possuem diferentes saberes profissionais que se formam ao longo de sua prática, configurando uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, que são os saberes “deles” (TARDIF, 2002, p. 16) e que delineiam um processo de formação em *continuum*. Segundo Tardif, os saberes docentes dividem-se em saberes pessoais, cuja fonte de aquisição é a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato; saberes provenientes da formação escolar anterior, isto é, a escola básica e outros estudos não-especializados; saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquirido nos estabelecimentos de formação de professores (aqui, dividem-se naqueles obtidos na formação inicial e na formação continuada); saberes relacionados aos programas e livros didáticos usados no trabalho; e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na escola e na sala de aula, oriundos da prática do ofício e da experiência dos pares.

Pode-se depreender que, se os conhecimentos universitários são importantes na formação profissional docente, não são os únicos a nela incidir, tampouco são, todos eles, incorporados direta e instantaneamente à prática profissional. Vale assinalar que a noção de saber tem, aqui, aquele sentido mais amplo tal como empregado por Tardif, que o define

como comportando conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes e que envolve, além do saber propriamente dito, também o saber-fazer e o saber-ser.

Por seu lado, Charlot (2000, 2001, 2005) também estuda a relação com o saber: além de fazê-lo na perspectiva dos professores, examina esse tema na perspectiva dos alunos. Ele faz questão de pontuar que, a rigor, o sujeito não tem uma relação “com” o saber, posto que ele “é” uma relação com o saber (2000, p. 82); daí que “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo” (CHARLOT, 2005, p. 41). Ele observa que há, também, a relação “de” saber, isto é, aquelas relações sociais fundadas sobre as diferenças de saber – que são, por conseguinte, relações de poder. De qualquer forma, tais relações estão articuladas, pois “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (2000, p. 86).

A relação com o saber, conforme esse autor, tem um tríplice sentido, compreendendo “a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 80). Por isso, para ele, a relação com o saber comporta, sempre, uma relação subjetiva e uma relação social. Detendo-se na história escolar, por exemplo, Charlot (2005) afirma ser necessário considerá-la ao mesmo tempo uma história social e uma história singular (individual) na perspectiva do ser humano, na medida em que se trata de uma relação multiplicativa e não aditiva; não é possível ser humano e singular, sem ser social, da mesma forma que não é possível ser social sem ser humano e singular. A análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas. Creio que conceber a relação com o saber desse modo tem consequências bastante amplas e profundas; no caso da formação de professores, essa posição dá azo a que investigações sobre o processo formativo de professores a partir de casos individuais possam ajudar a compreender esse processo em ampla escala, não por generalização, mas pela síntese operada em cada sujeito.

Em busca de maior clareza para a sua definição, ele acrescenta que a relação com o saber é “o conjunto de relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc.” que se relaciona de alguma forma ao aprender e ao saber (CHARLOT, 2000, p. 81). Essa relação se desenvolve ao longo tempo e em um espaço social, em condições específicas que atuam sobre ela.

Charlot formula, então, uma descrição das figuras do aprender, classificando-as, em termos de três formas de relação epistêmica com o saber: apropriação de um objeto (o saber-objeto), domínio de uma atividade e de apropriação de um dispositivo relacional. Observe-se

que apenas na primeira delas o produto do aprendizado pode ser “autonomizado”, isto é, separado da relação em situação, embora em todas elas seja possível adotar uma posição reflexiva e gerar enunciados; mesmo assim, no caso de aprender uma relação ou uma atividade, não se pode confundir falar a respeito com o saber propriamente – será apenas um saber “sobre” (CHARLOT, 2000, p. 70-1).

Em sua perspectiva, a relação com o aprender é maior que a relação com o saber, embora em seus escritos estes termos frequentemente se confundam: para ele, aprender não se resume a adquirir saberes, no sentido intelectual e escolar do termo, já que compreende também “apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo” (2005, p. 57).

Como se vê, para ele o que importa é a relação, de modo que, segundo seu ponto de vista, não há qualquer sentido em fazer um inventário dos diferentes tipos de saber: “é a relação com o saber que pode ser científica, ou prática, e não o saber em si mesmo; não é o próprio saber que é prático, mas sim o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo.” (2005, p. 62). Em suma: para Charlot, não há saber que não esteja inscrito em uma relação, que é, por sua vez, a um só tempo, individual e social, sendo também, simultaneamente, identitária e epistêmica.

Tenho consciência de que esse aprofundamento das ideias de Charlot talvez produza um desequilíbrio no capítulo, mas como elas serão fundamentais para a compreensão das histórias formativas dos professores que brincam, ajudando a explicar a sua relação com o saber nas atividades de formação inicial e continuada, detive-me nelas com maior atenção.

Voltando a Tardif (2002), o autor, ao estudar a epistemologia da prática profissional, isto é, o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas, observa que há, entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos na formação universitária, uma relação de distância entre ambos que pode assumir diversas formas, da ruptura à rejeição da formação teórica dos profissionais ou adaptação, seleção. Esta seleção, adaptação ou rejeição é o que o autor caracteriza como um processo de filtração dos conhecimentos universitários, em que a prática profissional desempenha um papel central, modelada pelas exigências do trabalho.

Este conceito reforça a necessidade, já proclamada por García (1992), de existir forte interconexão entre o currículo de formação inicial e as ações de formação permanente; a formação inicial é apenas uma etapa de um longo e diferenciado processo que configura um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal evolutivo e continuado, completado por

vários procedimentos e situações de qualificação profissional, formais ou não, ao longo de toda a vida do professor.

O tema da formação de professores na universidade não se limita, portanto, ao ensino superior, na forma da Licenciatura, ou da pós-graduação, como tema de pesquisa e meio de formação continuada, seja através de cursos de Mestrado e Doutorado, seja através de cursos de Especialização. Observe-se que estou empregando, aqui, o conceito de formação continuada de professores propugnado por Imbernón: “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício” (IMBERNÓN, 2010, p. 115). É preciso incluir neste cenário, ainda, a Extensão Universitária, importante dimensão da universidade através da qual também o professor pode ser formado.

Desde sua origem, no século XIX, na Europa, quando visava preparar técnicos, atendendo minimamente às pressões das camadas populares, a Extensão Universitária tem tomado diversas feições, conforme o sentido que se lhe atribui: culturalista, com o intuito de promover a elevação cultural daqueles que não participavam da vida universitária, assistencialista e, mais recentemente, de transformação social, como processo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre sociedade e universidade (TAVARES, 2001). Ela já estava presente nos primórdios da universidade brasileira, em plena sintonia com o *esprit du temps*, como bem demonstram Leite e Panizzi (2005) em sua análise sobre seu surgimento. No caso específico da Universidade Técnica de Porto Alegre, que viria a ser a atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as autoras observam que a orientação social era notória, presente inclusive e especialmente na extensão comunitária e no aprendizado profissional. Isto não quer dizer que a Extensão Universitária não se bata, ainda hoje, com dificuldades em relação à institucionalização, da qual se acredita provir sua valorização e reconhecimento, mas aponta para sua subordinação à concepção de universidade plural que responde pelos seus compromissos sociais e como lugar educativo/formativo (BEMVENUTI, 2002). Porém, se o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita este compromisso, ao referir-se à promoção da extensão entre as finalidades da educação superior, atém-se apenas a um dos lados dessa relação universidade-sociedade, fazendo-a de mão-única: a extensão “visa à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

Sendo a universidade lugar de formação e a Extensão Universitária um dos meios pelos quais o ensino superior cumpre suas finalidades, então através dela podem ser

produzidos conhecimentos significativos não só “para”, mas também “com” a comunidade universitária.

Embora concorde com Santos a respeito da viabilidade – e mesmo da necessidade – de fazer ecologia de saberes também dentro da universidade, ousou contrapor-me ao entendimento do autor em relação ao que denomina “extensão universitária ao contrário”, isto é, aquela que traz outros saberes para dentro da universidade (2005, p. 76, 2007, p. 46). Pessoalmente, estou segura de que a Extensão Universitária que realmente representa contraponto à concepção tradicional de levar a universidade para fora é aquela que se propõe a construir novos conhecimentos “com” a comunidade, assumindo que não é verdadeiramente possível estar fora da comunidade e dentro da universidade, ou o contrário; a universidade “está” na comunidade, tanto quanto a comunidade “está” na universidade. O que ocorre – e nisso volto a concordar com Santos – é o epistemicídio e a descredibilização dos saberes da comunidade em sua relação com a universidade, os quais é preciso combater, conforme o autor, com a tradução recíproca de saberes e experiências.

Minha experiência neste campo, desenvolvendo ações de Extensão Universitária que estendem a universidade, brincando, demonstra quão possível tem sido integrar pesquisa e ensino em atividades de formação continuada de educadores, nas quais suas práticas são compartilhadas, refletidas, aprimoradas – e ensinam! (FORTUNA, 2002b, 2006a, FORTUNA; VIEIRA, 2005).

Outro exemplo do potencial da Extensão Universitária em relação à construção de um conhecimento novo através da prática acadêmica e da ação comunitária encontra-se na Dissertação de Mestrado de Bemvenuti, citada acima; nela, a autora, ao investigar projetos de ação comunitária desenvolvidos na universidade, constata que, por seu intermédio, realiza-se a interface direta entre universidade e sociedade, permitindo a troca de informações, saberes, valores e metodologias. Ações como essas reafirmam o sentido da extensão como associado ao engajamento e à reflexão sobre o papel social da universidade.

Em contraste, Collares e outros (1999), analisando as concepções de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de educação continuada, denunciam a descontinuidade característica das políticas brasileiras que, pelo seu constante recomeçar em um “tempo zero”, é fundante do continuísmo e as condena à repetição. Também criticam a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos e sujeitos e conhecimento, não só por desvalorizarem os saberes, como também por desvalorizarem os sujeitos que os produzem. Mas os autores advertem para o valor das rupturas que são propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências planejadas ou ditadas ao acaso e que

constituem a essência da continuidade, ao tecerem novas possibilidades de caminhos por onde a vida possa fluir. Defendem, então, a importância de abandonar a segurança imobilizadora das certezas, para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos e poder, enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuros.

Em relação aos modelos de formação contínua, Chantraine-Demailly (1992) define-os como modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber fazer. Divididos em formais e informais, podendo ser escolares, isto é, institucionais, ou em situação, para a autora, os modelos de formação configuram quatro formas passíveis de combinação: universitária, escolar, contratual e interativa-reflexiva. Esta última forma, ligada à solução de problemas reais e à situação de trabalho, operacionalizando-se com a ajuda mútua dos formandos, promove uma aprendizagem em situação, na qual os saberes são produzidos em lugar de serem transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação, sendo postos em prática paralelamente ao processo de formação. Sua eficácia, pondera Chantraine-Demailly, está em permitirem inventar novos saberes profissionais. Já as formações enquadradas como universitárias são mais eficazes em uma perspectiva afetiva e intelectual do encontro, capazes de revivificar a vida profissional (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 157). De outra parte, na formação contratual o formador esbarra em obstáculos como a margem imprecisa de iniciativa profissional e sua legitimidade flutuante, enquanto a formação escolar, uma vez limitada pela autoridade institucional do formador enquanto transmissor de saberes e pela obrigação dos formandos em adquirir estes saberes, tem dificuldade em gerar efetivas mudanças educacionais.

Ainda em relação à formação continuada, Malglaive (1995), por seu turno, estabelece a seguinte tipologia: ações de formação, que consistem na criação em conjunto de cursos sobre diversos conteúdos vinculados às reais necessidades da realidade dos envolvidos, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos; ações de formação e formação-ação, referentes às práticas de formação continuada de professores no local de atuação, articulando os processos de formação com o próprio processo de construção de soluções para os problemas existentes; programas de formação, que abrangem práticas de formação singulares, locais e dispersas, relativamente persistentes e duradouras.

O certo é que, de acordo com Imbernón (2010), é fundamental que os professores assumam-se como sujeitos de sua formação e não como meros objetos dela; é preciso também passar das práticas de atualização e culturalização dos docentes à criação de espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, de modo que os próprios os próprios formadores passem do ensinar ao aprender. Em suas palavras: “a formação deve levar em

conta que, mais do que atualizar um professor e ensiná-lo, cria condições, elabora e propicia ambientes para que os docentes aprendam” (IMBERNÓN, 2010, p. 96).

Para concluir esta seção, desejo proclamar meu entendimento da universidade como um lócus destacado para a formação de professores, irmanando-me àqueles que criticam iniciativas legais que propõem separar a formação docente da universidade, como é o caso de Bordas (2004) e Kishimoto (1999) em suas respectivas declarações de oposição à criação dos institutos normais superiores no Brasil. Como esta última autora sustenta, a formação inicial do professor fora do contexto universitário priva-o da interação com aquele caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências que se pretende típico da universidade, tanto quanto da sua diversidade característica. Para Bordas (2004), há que salvaguardar o lugar da universidade como espaço privilegiado de educação e de construção de saberes e práticas sobre a educação escolar e a formação de seus agentes, quais sejam os professores, tendo como horizonte um compromisso mais efetivo da universidade com a Educação Básica e seus professores.

O princípio de que os professores se formam professores ao longo de sua vida profissional, escolar e pessoal, em ações de formação inicial e continuada, renova as formas de pensar a formação docente, solicitando uma reavaliação crítica das relações entre os conhecimentos universitários e os saberes docentes, da qual decorrem, inescapavelmente, novas funções para as instituições formadoras e novos sentidos para as ações que desenvolvem.

2.4.2 O Interesse pela Vida do Professor e as Novas Exigências para a Formação Docente na Universidade

Ao reconhecer a incrustação de toda prática na teoria, Carr (1990) adverte que ela só pode ser compreendida a partir das pré-concepções teóricas tácitas dos participantes. Portanto, há que se conhecer as teorias pessoais dos professores para compreender o sentido que adquirem e a forma que assumem, em suas práticas, além de nortear sua busca de qualificação específica.

Por outro lado, a reflexão sobre a prática ocupa, também, um papel definitivo neste processo. A reflexão-na-ação, como Schön (1992) denominou a aprendizagem realizada pelos professores a partir da análise e da interpretação da própria prática, tem grande peso no desenvolvimento profissional, orientando, igualmente, tanto sua prática quanto suas demandas de formação.

Porém, Charlot (2005) adverte: se o saber da prática é um saber, em contraste, a prática do saber supõe, sempre, uma prática – uma prática do saber; além do mais, não se pode esquecer que o saber da prática é um saber. Para ele, a lógica das práticas e a lógica dos sistemas de saberes são irreduzíveis, embora sejam articuláveis.

Consequentemente, a reflexão sobre a prática não é a própria prática sobre a qual ela reflete, mas, na qualidade de reflexão, é um saber. Um lídimo saber, aliás, cujo exercício – pode-se dizer, cuja prática do saber – pelos próprios professores é, no entender de Tardif, condição indispensável para que se estabeleça um novo profissionalismo docente, no qual os professores e seus próprios saberes sejam mais valorizados.

Se reconhecer como válido aquele princípio de que os professores se formam professores ao longo de sua vida profissional, escolar e pessoal tem importantes efeitos sobre a formação docente, também a admissão do fato de que os professores ensinam tanto pelo que sabem, quanto pelo que são, como destaca Zabalza (2004), determina a necessidade de novos estudos sobre a formação dos professores desde o ponto de vista da pessoa que eles são. A ideia, tantas vezes repetida, de que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor (NÓVOA, 2000) está, aqui, condensada. Com efeito, é imperioso proceder a um reajuste teórico através do qual à dimensão humana da docência seja atribuído seu justo valor, isto é, que a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional seja, enfim, reconhecida.

Tal perspectiva põe em alvoroço os modos habituais de pensar e realizar a formação inicial e continuada na universidade em relação à educação dos educadores, e, da mesma forma, convulsiona a pesquisa a respeito, revolvendo os fundamentos e as costumeiras conexões entre ambos e exigindo uma clara tomada de posição.

Tomemos novamente o conceito de formação. Embora haja autores (FERREIRA-ALVES; GONÇALVES, 2001, por exemplo) que o rejeitem em favor da denominação “educação de professores”, por nele perceberem laivos da concepção empirista de treino, um olhar minucioso sobre o conceito, tal como o faz Josso (1988), evidencia sua complexidade semântica: afinal, quando falamos em formação, estamos falando em formação no sentido do resultado, ou no sentido da atividade? Referimo-nos à atividade no sentido da ação de formar ou de formar-se? Se é no sentido de formar-se, pensamos no sentido das atividades através das quais o sujeito se formou, no passado, ou no sentido de formar-se, no presente? A opção pelo conceito de processo de formação passa pela consideração de sua dimensão temporal, sendo preciso identificar, como demonstra Josso, a co-presença do passado, do presente e do futuro, tanto na formação dos sujeitos, como nas atividades educativas em geral. Para a

autora, um dos interesses de conhecimento desta ênfase no processo de formação do ponto de vista do sujeito é a possibilidade de que ele possa contribuir para a elaboração de uma teoria da formação que seja própria a uma ciência da educação. Essa concepção remete a *Bildung*, movimento de formação de si pelo qual o próprio ser, próprio e único, participa da realização do humano como valor universal, tal como foi disseminado pelo Iluminismo Alemão; representa a vida humana como um processo de formação do ser, por intermédio das experiências que ele atravessa, como um caminhar orientado para uma forma adequada e realizada de si (nunca alcançada), conforme resume Delory-Momberger (2008). Apresenta a imagem de uma vida em devir, em contraponto à ideia de revelação, isto é, de atualização de alguma coisa que já estava presente desde as primeiras experiências de vida. Transcendendo a área da educação e das Ciências Humanas, seus efeitos fazem-se sentir na própria abordagem biográfica tal qual se configura desde a modernidade, isto é, como a história de vida de alguém sobre como esse alguém se tornou quem é, e não sobre o que ele é.

A autobiografia, relembro o que afirma Cambi, é uma espécie de *Bildung* em segunda potência: “salienta o caminho da formação e a torna, assim, mais exemplar e paradigmática” (2002, p. 26, tradução minha). Digno de nota é o fato de que a noção filosófica e moral da *Bildung*, mesmo formada no contexto sócio-histórico da sociedade burguesa – contexto esse em que se estabelece o processo de individualização que conduz, ao mesmo tempo, a uma interiorização e a uma objetivação da representação individual – parece persistir com força renovada na contemporaneidade: a despeito da destruição da imagem de um sujeito unificado e da unidade biográfica em favor da visão multidimensional do sujeito, a figura de curso da vida e seus efeitos no modo de construção do sujeito herdados da *Bildung* ainda se mantêm, diz Delory-Momberger (2008).

Por seu turno, García (1999), enquanto mostra que o conceito “formação” é utilizado como substantivo e como adjetivo – a formação e o formativo –, aponta os indícios da transformação paulatina e irreversível da formação de professores em área válida e complexa de conhecimento e investigação.

Admitido que o saber dos professores é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional e que bem antes de ensinarem os futuros professores já vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho –, a tarefa que se impõe, no momento, para a formação de professores, assim crê Tardif (2002), é encontrar um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Como pólo carregado de força magnética, tais saberes atraem e norteiam o interesse para a ciência educativa não só

os modos, senão também os processos mediante os quais os professores se formam, dentro e fora das instituições formadoras; assim, o ponto de vista dos próprios professores sobre tais modos e processos é fundamental para sua compreensão.

Na investigação sobre o pensamento do professor, Nóvoa (2000) vê a possibilidade de conectar conhecimentos que estiveram quase sempre cindidos e que estão a exigir religação. Para tanto, novos métodos de investigação compatíveis com esta concepção são necessários, reforçando a reivindicação de outras possibilidades de atuação da universidade neste campo. Mas, para isso, a capacidade de desaprender da universidade precisa ser exercida, tanto quanto a de aprender, em relação a qual ela está habitualmente associada. Para assumir novas possibilidades de atuação, a universidade deve ser capaz de desconstruir a situação vigente do sistema, de seus significados e de suas práticas e reconstruí-la com um novo significado e com um novo tipo de intervenção, adaptando-se a novas demandas e gerando, ela própria, novas linhas de atuação (ZABALZA, 2004). Essa transformação tem tanto mais chance de representar, de fato, uma inovação educacional, quanto mais presentes estiverem em seu horizonte aqueles valores éticos e sociais que Leite (2007) enfaticamente identifica na reconfiguração de saberes e poderes que a inovação supõe. Sua efetivação depende, em contrapartida, do amplo envolvimento que for capaz de promover junto aos seus sujeitos, o que requer “procedimentos e vivências de democracia forte, radical” (LEITE, 2007, p. 102). Não é à toa que Leite e outros, inspirando-se em Santos, adotam como critério para identificar o caráter inovador de uma experiência a presença de sinais de ruptura com o paradigma político-epistemológico dominante (LEITE *et al.*, 1999).

2.5 AS HISTÓRIAS DE VIDA, A FORMAÇÃO DOCENTE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Em termos de metodologias de pesquisa utilizadas em educação, a investigação sobre o estado da arte da formação docente no Brasil demonstra que nas Dissertações e Teses sobre o assunto predominam os estudos de caso, voltados a aspectos muito particulares da formação docente, e a análise de depoimentos; ao mesmo tempo, registra o excesso de discursos sobre formação docente e a escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais. Por outro lado, nos artigos publicados em periódicos especializados, a ênfase recai no processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações; o professor é situado no centro do processo de formação continuada (e não a instituição ou a

proposta), no qual atua como sujeito individual e coletivo do saber docente e participa da pesquisa sobre a própria prática (ANDRÉ *et al.*, 1999).

Tais dados confirmam a tendência, de acordo com Nóvoa (2000), em direção a um movimento social mais amplo que faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. Dele não se alhearam as Ciências da Educação e da formação, de modo que os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumem uma importância crescente no universo educacional. Em trabalho posterior, Nóvoa relaciona a prolífera inscrição das histórias ou narrativas de vida nos programas de desenvolvimento profissional dos professores ao paradigma do “professor reflexivo”, tal como se desenvolveu em todo o mundo nos últimos quinze anos. Desde então, acredita ele, “tornou-se mais nítida a compreensão dessa unidade ontológica, o ser-professor, na qual se corporiza a ligação da teoria à prática e se define um determinado devir profissional.” (NÓVOA, 2011, p. 52).

Na análise da agenda de pesquisa e das orientações teórico-metodológicas presentes na literatura especializada sobre trabalho docente, também se observa uma marcante transformação na forma de tratamento do tema, como bem o demonstra Mancebo (2007): da década de 1970, com predominância de orientação marxista, centrada nas relações de trabalho na escola, passa-se, no final de 1980, aos estudos que focam suas análises nos aspectos mais culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e nas questões de subjetividade, até se chegar, no final da década de 1990, às investigações sobre formação docente do ponto de vista de sua profissionalização. Nesta última fase, o desenvolvimento das competências enseja-se como a principal tarefa da formação, e os “saberes da prática” e os “conhecimentos tácitos” ocupam lugar central na própria definição da ação pedagógica, produzindo uma retração da presença do conhecimento científico/teórico.

Tentando explicar esta mudança nos estudos sobre o trabalho docente, Mancebo evoca o papel das reformas educacionais no início dos anos 1980, a exigirem um outro professor, com habilidades e competências para atender os objetivos requeridos pelo mercado; assinala, ainda, a afluência de pesquisas pós-modernas e multiculturalistas na educação, muitas de caráter etnográfico, dedicando mais atenção ao cotidiano da escola e aos sujeitos envolvidos do que ao contexto no qual seu trabalho tem curso, ou seja, em sua determinação. Sob o efeito das reformas neoliberais que produziram desorganização do mercado de trabalho, transferência da atenção dedicada à esfera política para o mercado, redução das proteções sociais e celebração modernizadora da responsabilidade individual, emerge, segundo a autora, a preocupação com a profissionalização: formação universitária, carreira profissional e

caminhos da identidade docente passam a despontar como temas prevaletentes na pesquisa educacional recente.

Do ponto de vista das orientações metodológicas na produção escrita sobre o trabalho docente, a autora verifica o que denomina uma dupla entrada teórico-metodológica: por um lado, análises sobre o trabalho docente que o articulam às modificações mais gerais carreadas pelo movimento de globalização do capitalismo, com o objetivo de dar maior visibilidade teórica aos efeitos que os novos processos de trabalho geram para a docência e para a educação; por outro lado, uma segunda via metodológica, que poderia ser chamada de micro, na qual os procedimentos metodológicos centram-se na perspectiva do sujeito, utilizando-se principalmente a técnica da entrevista semiestruturada ou, conforme a natureza dos objetos de pesquisas, as histórias de vida de professores e professoras.

Mesmo admitindo que tais abordagens tentem prevenir-se de qualquer vestígio de nulificação da subjetividade e proponham-se a averiguar as apropriações concretas feitas pelos docentes das reformas educativas, Mancebo acusa-as de sucumbirem, muito frequentemente, a uma visão de mundo individualista e fragmentária; em nome da diversidade, da diferença e da alteridade, reforçam o individualismo, o particularismo, a fragmentação e a descontinuidade, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica. Trata-se de uma crítica acerba às novas abordagens investigativas baseadas nas histórias dos professores e dos seus saberes. Nela a autora denuncia a ocorrência do desprezo pela teoria em benefício da hipervalorização da singularidade do momento atual e da experiência em curso, ao mesmo tempo em que teme o nivelamento da complexidade do mundo do trabalho docente na pesquisa descontextualizada do “saber-fazer” que cinge o possível ao que já existe. Contudo, é a própria Mancebo quem reconhece o peso significativo que desempenha a história de vida e a trajetória de trabalho do professor nesse processo: a seu ver, são elas que contribuem para compreender os motivos pelos quais as políticas para a formação de professores são, ora elemento de adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, ora elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade, contrapondo-se às políticas reformistas neoliberais.

A denúncia de alguns autores à proliferação de narrativas autorreferentes centradas nas fontes orais com fins acadêmicos reforça essas críticas. Por exemplo, Bourdieu (2006), em sua muito conhecida afirmação de que a história de vida é uma dessas noções do senso comum que entram como contrabando no universo científico – inicialmente sem muito alarde, entre os etnólogos; depois, com estardalhaço, entre os sociólogos –, critica a propensão do

narrador a tornar-se o ideólogo de sua própria vida, denunciando a criação artificial de sentido da qual o pesquisador acaba sendo cúmplice, em uma condição que é, ela mesma, artificial, já que tanto mais se aproxima dos interrogatórios das investigações oficiais, quanto mais se distancia das trocas íntimas entre familiares e da lógica da confiança. Bourdieu sustenta não ser possível compreender uma trajetória sem que se tenha construído previamente os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto de relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis; e pergunta: “quem pensaria em evocar uma viagem sem ter ideia da paisagem na qual ela se realiza?” (BOURDIEU, 2006, p. 190). Mas quando o próprio autor se torna narrador de sua vida intelectual, como no já citado *Esboço de Autoanálise* (BOURDIEU, 2005), e reflete sobre a felicidade auferida na atividade de pesquisa e sobre o reencontro consigo mesmo obtido pelo trajeto heurístico, é o sujeito que emerge da narrativa. Atinge, assim, sem o saber por estes termos, o que Gadamer (2007o, p.96) denomina “o segredo superior do diálogo”, mesmo quando este diálogo se dá consigo mesmo, cujo progresso não apenas transforma o sujeito, mas o lança também de volta a si mesmo. Com essa observação de Gadamer fica, pois, à mostra, a positividade da autorreferencialidade no processo investigativo.

Quanto à crítica de Bourdieu a respeito da artificialidade ensejada por este tipo de pesquisa, penso que o antídoto contra o risco desta artificialidade está na abordagem hermenêutica, pois, conforme já foi dito nesse texto através de Gadamer, longe de pretender constatar o sentido correto, como se esse sentido pudesse ser um dia alcançado, a arte da hermenêutica não é fixar alguém naquilo que disse. É, antes, a arte de acolher aquilo que se queria ter dito. E isso, crê Gadamer, se dá pelo diálogo, que se define justamente por meio do fato de a essência do compreender e do entendimento residir, não no querer-dizer que a palavra deve ser, mas naquilo que quer ser dito para além de toda palavra encontrada ou buscada (2007a, p. 70). Este tema retornará ao texto muitas vezes. Por ora, é suficiente captar a ideia de que uma história de vida não é, nunca, a própria vida, mas tão somente sua narração, contada através de mecanismos que estabelecem conexão e sentido, sentido este buscado pelo investigador; neste modo de pesquisa, mais do que querer saber do fato em si, é importante ficar atento ao sentido que o narrador e o investigador atribuem ao fato. Afinal, se ambos estabelecem um pacto quanto à legalidade do que é revelado, tal como aquele estabelecido entre o autor de uma autobiografia e o seu leitor (LEJEUNE, 1996), não é demais lembrar que o discurso autobiográfico, como qualquer discurso, não tem o poder de trazer

para dentro do texto toda a complexidade da existência do ser humano. Como pesquisadores, mais do que nos contentarmos com a versão da vida vivida, iludindo-nos de que ela seja exata, temos, então de retirar das entrelinhas daquela narrativa e dos filtros adotados por seu narrador o que realmente importa, isto é, a interpretação feita pelo próprio sujeito daquilo que ele viveu. Mas isto – insisto – só resplandece sob a luz do diálogo: seja através do diálogo presumido na leitura atenta e nas interrogações por ela despertadas, seja através da interpelação face a face, seja ainda na resposta à pergunta que foi engendrada na resposta anteriormente dada.

Em relação aos elementos de determinação, Levi (2006), em contraponto, adverte para o risco de hiper-valorização do contexto, frequentemente apresentado como algo rígido, coerente e que serve de pano de fundo imóvel para explicar a biografia, prestando-se apenas para preencher as lacunas deixadas pela escassez de informações. É como se as trajetórias individuais estivessem arraigadas a um contexto, mas não agissem sobre ele, não o modificassem. Por outro lado, tentando entender a pletera de estudos centrados na biografia e na autobiografia no campo da História, Levi a associa ao advento de novos paradigmas em todos os campos científicos: a crise da concepção mecanicista na Física, o surgimento da Psicanálise e a conseqüente descoberta de um outro eu dentro do eu, as novas tendências na literatura, sobretudo a emergência das narrativas não-lineares. A nova dimensão que a pessoa assume com sua individualidade não é, portanto, a única responsável pelas perspectivas recentes quanto à exaltação do método (auto) biográfico de pesquisa. Mas o autor não evita identificar as questões que considera problemáticas na pesquisa biográfica, entre elas o tipo de racionalidade atribuído aos atores quando se escreve uma biografia e a relação entre o grupo e os indivíduos que o compõem, da qual decorrem os problemas de escala e de legitimidade do ponto de vista (LEVI, 2006, p. 179).

Enquanto isso, Ratto (2006) descreve a sociedade atual como amplamente capaz de cumprir sua vocação comunicativa e, paradoxalmente, cada vez mais sectarizada, estratificada, dirigida pelo princípio de um novo individualismo francamente neoliberal que destrói o espaço público e esvazia progressivamente a ação política. Ratto divisa um verdadeiro imperativo da comunicação que se espraia em direção ao domínio da educação, em um movimento fortemente influenciado pelos conhecimentos oriundos do campo *psi*, beneficiados, por sua vez, pelo psicanalismo expansionista. Segundo esse autor, a proliferação narrativa e a correlata valorização das fontes primárias e, ainda, mais especificamente, das narrativas orais, na educação, parecem incrementar-se na década de 1960, com o advento dos princípios da educação permanente associados ao fascínio pela comunicação. Para ele, o

problema do advento das histórias de vida, como maciço investimento nas práticas de comunicação individual, é que, ao produzirem narrativas de si, tornam-se rapidamente alvo de um controle social operado na esteira de uma sociedade cada vez mais fluida e pautada pela compulsão a comunicar. Além disso, as verdades, assim geradas, possuem parâmetros na maior parte das vezes desconhecidos para seus sujeitos, que nada mais fazem senão assujeitá-los.

Concordo que falar de si não redundaria necessariamente em cuidar de si, no sentido de uma estética da existência tal como era cultivada na Antiguidade Clássica, cuja importância Foucault (2006) pretendeu restaurar na última fase de sua obra, a partir de *Alcibiades*, de Platão. Nela, a ênfase recaía em ocupar-se de si, por si mesmo. Dados os limites deste texto, e, sobretudo, evitando entrar no candente debate sobre a filosofia do sujeito *versus* “pensamento do fora”, de Foucault resigno-me a endossar, apenas, a concepção de linguagem como algo regulado pelas relações tensas entre saber e poder, atuando decisivamente na subjetivação do sujeito, que não “é”, na partida, mas vem a ser, ao longo da vida. Gadamer (2007r), por seu turno, pondera que “quem pensa a linguagem se movimenta em um para além da subjetividade” (GADAMER, 2007r, p. 27). O próprio Heidegger, relembra Gadamer (2007r), substituiu o conceito de subjetividade pelo conceito de cuidado, avançando em direção a uma “preocupação liberadora” que, mais do que cuidar do outro, ocupa-se de liberar o outro para o seu próprio ser-si-mesmo – em contraposição a um cuidado com o outro que lhe satisfizesse todas as suas necessidades e que quisesse lhe retirar o cuidado próprio ao ser-aí (GADAMER, 2007r, p. 22-3). Mas isso não garantiu, explica Gadamer, a assunção da compreensão do outro. O “nó” está em “ser-si-mesmo”, em sendo em princípio um ser limitado. Para este autor, será justamente o fortalecimento do outro que conduzirá à possibilidade de compreendê-lo.

Finalmente, para fazer justiça à expressiva contribuição da Teoria Crítica para este debate, invoco o pensamento de Adorno (2006), para quem a elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma inflexão em direção ao sujeito, através da reflexão e da crítica, reforçando sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu.

Deduzo, então, que incentivar o outro a ocupar-se de si, por si mesmo, como nas narrativas autorreferentes, pode ser uma forma de chegar à sua compreensão, por meio da geração de um saber que é do sujeito, autoral. No caso do magistério, os professores são devolvidos a si mesmos, apropriando-se, enfim, de sua própria formação, através da evocação da memória formativa.

O esforço para entender porque a comunicação de si vem sendo tão exaltada em nossa cultura, com importantes implicações para a produção de conhecimento em geral e para a pesquisa educacional em particular, está subjacente a todo este capítulo. Também Santos (1987) contribui para esclarecer esta questão, quando afirma que o mundo é comunicação e que por isso a lógica existencial do paradigma emergente de ciência é promover a situação comunicativa. Para ele, a ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistêmico, mas expulsou-o como sujeito empírico, sendo imperioso que a ciência admita que o objeto é continuação do sujeito por outros termos, que ela não descobre – cria –, e que o ato criativo protagonizado pelo cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer a si mesmo intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Sua máxima é: todo conhecimento é autoconhecimento. Para o autor, tanto a analogia textual como a lúdica, a dramática e a biográfica, “figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que é hoje natural ou social e que amanhã será ambos, deverá ser visto como um texto, como um jogo, como palco ou ainda como uma autobiografia” (SANTOS, 1987, p. 45). Ora, esta perspectiva fundamenta-se em uma concepção de ciência e de conhecimento que requer uma pluralidade metodológica, só possível, de acordo com Santos, mediante uma transgressão metodológica que, para atender à composição transdisciplinar e individualizada do conhecimento, conduza a uma maior personalização do trabalho científico. Explorarei essa ideia com afinco no próximo capítulo. O certo é que tais ideias realçam o valor das histórias de vida para as Ciências da Educação, pois declaram a importância da comunicação, do autoconhecimento e do sujeito empírico.

Mesmo arriscando desequilibrar este texto ao garantir mais espaço às teses de Santos, insisto, mais uma vez, em sua apresentação, já que é nelas que recolho inspiração para demonstrar a fecundidade deste método de pesquisa, em contraponto ao anátema que recebe de segmentos da comunidade científica que o veem como prática de acentuação do individualismo, sintônico com a condição pós-moderna. Em uma de suas obras mais recentes, *A Gramática do Tempo* (2006), citada várias vezes neste texto, Santos aprofunda e amplia sua argumentação a favor da exigência de produzir e sustentar um conhecimento situado e contextualizado; alega o autor que se trata de uma reivindicação global contra a ignorância e o efeito silenciador produzidos pela ciência moderna, resultantes do modo como esta é usada pela globalização hegemônica. Afinal, o eu necessita, para se constituir plenamente, do reconhecimento do outro, mas o reconhecimento do outro é, justamente, uma das fraquezas mais importantes da epistemologia moderna. O próprio Husserl ([s.d].) bateu-se com o problema da experiência do outro, tentando obter uma explicitação completa do sentido do

sentido do ser de outrem. Para este autor, a experiência de outrem se confunde com a própria vida do sujeito, não sendo o objeto desta experiência nada mais do que uma unidade sintética, inseparável desta vida e das suas potencialidades. Já Gadamer (2007r), fazendo ecoar a voz de Husserl em outro tom, proclama que por trás do conceito de intersubjetividade encontra-se, inequivocamente, o conceito de subjetividade, sobre o qual recai sua escolha como objeto de uma reflexão histórico-conceitual, a fim de abrir, precisamente, um novo horizonte para a problemática da intersubjetividade.

A fraqueza da epistemologia moderna que gera a dificuldade em reconhecer o outro pode produzir o epistemicídio, conceito de Santos (2006) já mencionado neste texto e que diz respeito à eliminação cognitiva de conhecimentos rivais realizada pela cultura hegemônica, subsistindo, na melhor das hipóteses, pela caricatura que deles faz essa cultura.

Quando Goodson (2000) defende a necessidade de dar voz ao professor na pesquisa, como uma forma de fortalecimento destes profissionais, especialmente quando as políticas educacionais se mostram restritivas ao desenvolvimento da sua autonomia, sua posição é um exemplo de combate ao epistemicídio e, por extensão, ao identicídio dos professores. Da mesma forma situa-se Tardif (2002), quando define a finalidade da epistemologia da prática profissional: revelar os saberes dos professores, compreendendo como são integrados concretamente em suas tarefas, o que, segundo o autor, constitui-se numa “volta à realidade” para a pesquisa universitária a respeito do ensino de professores, ou seja, um processo centrado no estudo dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação; afinal, como já foi dito, citando o próprio Tardif, seus saberes e sua prática não são entidades separadas, mas copertencem a uma situação de trabalho na qual coevoluem e se transformam.

Decorre desse movimento autenticamente arqueológico de escavação dos fundamentos epistemológicos do ofício do professor a possibilidade de instauração de um processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e pesquisadores, tão necessário quando se pretende conferir novos sentidos à formação docente. Nesta perspectiva, as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, das quais novas propostas sobre formação de professores e sobre a profissão docente têm emergido.

2.5.1 O que ensinam as pesquisas sobre histórias de vida e formação de professores?

Como um dos pilares mais firmes da abordagem biográfica, Dominicé (1988a; 1988b; 2008) desenvolveu o conceito de biografia educativa com o propósito de conhecer os fundamentos biográficos dos saberes resultantes das experiências do percurso de vida e dos trajetos de formação escolar e profissional. Inscrita no método biográfico, esta perspectiva viria a se robustecer e ramificar-se nos anos seguintes àquelas primeiras experiências desenvolvidas na década de 1980, alcançando a época atual com muita vitalidade. Com a adesão de pesquisadores como Pineau e Josso, ao lado de muitos outros, e a consequente multiplicação de pontos de vista e práticas a respeito, a corrente biográfica engrossou e desde então vem influenciando fortemente as pesquisas na área das Ciências Humanas. Porém, já naquela época, Dominicé intuía aquilo que recentemente afirmou como uma convicção: “o imperativo da formação biográfica” (DOMINICÉ, 2008, p. 36). De método de investigação, a biografia educativa ampliou-se para comportar, em definitivo, a formação, não sem perseguir constantemente seu fortalecimento no plano conceitual e metodológico. Segundo o autor, no contexto atual da mundialização, a corrente biográfica deve enfrentar o desafio de preservar a potência da globalidade biográfica sem dispersar-se em técnicas biográficas superficiais, favorecendo o horizonte mais amplo da formação biográfica. Na qualidade de produção narrativa da vida, a biografização é capaz de responder à exigência de pensar a vida nesses tempos de mundialização, porque as dimensões pessoais e profissionais ou cívicas são indissociáveis da construção biográfica; mas isso requer uma ampliação das práticas de histórias de vida, *paripassu* à criação de espaços e experiências de amplitude intercultural e social que correspondam a esse alargamento do mundo. Ainda hoje as ideias de Dominicé estão na base da maior parte das pesquisas biográficas, e seu conceito de biografia educativa atua como uma estrela-guia nos caminhos dos pesquisadores na área da educação e dos formadores de professores.

Para Delory-Momberger (2008), seguindo os passos de Dominicé, o biográfico é uma categoria da experiência que permite aos indivíduos integrar, estruturar e interpretar situações do vivido. Para ela, a biografia está estreitamente vinculada ao sistema de interpretação constituído por biografemas (os saberes biográficos) que compõem a bioteca pessoal, ao lado do conjunto das experiências biográficas, configurando-se como um convite a repensar o campo educativo devido à sua capacidade de ser um vetor da ação educativa em todas as idades da vida. Comprometida com a demonstração da aproximação entre a escrita de si e a aprendizagem, a autora desenvolveu os ateliês biográficos de projetos, que registram as

histórias de vida em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), e objetivam dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal. Identificados como atividades de formação conquanto destinam-se à promoção da “formabilidade”, os ateliês constituem-se, no máximo, de doze participantes e seus encontros desenvolvem-se em seis etapas que começam com a informação sobre o procedimento e o estabelecimento de um contrato biográfico e seguem através de sucessivas elaborações de narrativas autobiográficas e heterobiográficas e suas respectivas socializações. A autora destaca o fato de que o procedimento não consiste em um dispositivo de desenvolvimento pessoal nem em uma ação com fins terapêuticos; ele é, isto sim, um procedimento de formação obtido por meio da objetivação das produções individuais e do caráter coletivo que permite a distância crítica necessária ao trabalho.

Entre as inovações presentes na abordagem biográfica de Delory-Momberger consta a heterobiografia, por ela definida como aquela “forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem”, haja vista que “a narrativa do outro também é escrita de si, pela e na relação com o outro” (2008, p. 60)²⁰. O mérito deste procedimento, afirma a autora, está no fato de que o trabalho de reescrita de um terceiro objetiviza aos olhos de seu autor a história de vida, produzindo um desvio compreensivo do outro e um distanciamento de si mesmo. Isto me faz lembrar Bachelard e sua convicção de que “no fio de nossa história contada pelos outros, acabamos por parecer-nos conosco mesmos” (BACHELARD, 1988, p. 93). Observo, porém, que, mesmo que Delory-Momberger refira a adoção de suportes diversos para a elaboração autobiográfica, tais como árvore genealógica, mandala, projetos dos pais e brasão, não menciona o desenvolvimento de brincadeiras, o que só vem a reforçar o caráter inovador do presente estudo.

A abordagem de Josso (1988, 2004, 2006, 2008a, 2008b, 2010b) também tem se desenvolvido em estreita solidariedade com a perspectiva de Dominicé, ampliando-a na direção do tema da invenção de si como resultado de um processo ao longo da vida, pela vida e para a vida, ligado à arte de viver com sabedoria. A autora distingue a história de vida da abordagem biográfica ou experiencial por entender que a primeira, a rigor, deveria abarcar a globalidade da vida, enquanto na maior parte das vezes a história produzida pela narrativa limita-se à abertura que visa fornecer material para um projeto específico. Também diferencia a biografia educativa da autobiografia por considerar a primeira desencadeada pelo investigador, cujo interesse dirige-se menos para a narrativa propriamente dita, e mais para a

²⁰ Um exemplo literário de heterobiografia que me ocorre é a obra *A Autobiografia de Alice B. Toklas* (STEIN, 2006).

reflexão que permite sua construção. Contudo, ela vê na centralidade no aspecto formativo e na ruptura com a concepção e as práticas escolares dominantes de formação inicial e contínua características que permitem enfeixar essas práticas em um conjunto baseado em uma perspectiva ético-epistemológica comum, configurando uma nova abordagem no campo da pesquisa em educação.

É de autoria de Josso (1988), a partir de seus trabalhos com Finger e Dominicé, uma das formulações mais acabadas do ponto de vista metodológico da investigação-formação através da biografia educativa. Desenvolvida no contexto do seminário “História de vida e formação” na Secção de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, compõe-se de três momentos reflexivos: discussão sobre a formação, construção do próprio percurso de formação e respectiva escrita narrativa, e reflexão sobre as dinâmicas identificadas nesse percurso de formação, a partir da noção freireana de temas geradores. Para citar apenas um exemplo dos tantos trabalhos que seguem as pegadas deixadas por Josso, menciono o relato de Malpique (2002), que reúne, em um só texto, sua própria história de vida e também a história de seu trabalho com histórias de vida.

O Grupo de Estudos “Docência, Memória e Gênero” da Faculdade de Educação da USP admite a forte influência desses autores em seu trabalho de pesquisa em colaboração visando o estudo sobre a formação para o trabalho docente, a partir da produção e análise de relatos autobiográficos, mesmo tendo desenvolvido uma metodologia própria de trabalho, com um referencial teórico ampliado (BUENO; CATANI; SOUSA, 2003). A marca distintiva do trabalho de pesquisa e de educação contínua desse grupo é a ruptura que promove em relação às barreiras habituais que separam os interesses dos pesquisadores e dos professores, transformando em processo de mão dupla a produção de conhecimento na universidade e a melhoria do ensino nas escolas. Sua metodologia também é inovadora, configurando uma autêntica didática da iniciação, em que iniciar-se é familiarizar-se com as significações pessoais e sociais dos processos de formação, segundo as próprias autoras. Consiste de leitura de uma obra autobiográfica com acentuadas referências à formação intelectual e que deve funcionar como estímulo ou provocação do desejo de lembrar e falar das próprias experiências escolares; a seguir, solicita-se que sejam escritos relatos sobre a própria formação, estruturados de acordo com algumas demarcações que tomam a escola como núcleo: período anterior à entrada na escola e sobre os primeiros anos de escolaridade, ou a vida escolar no curso da formação docente; após a leitura desses relatos pelas professoras responsáveis pelo trabalho, na busca de eixos articuladores recorrentes no grupo e que possam ser, de algum modo, significativos enquanto expressão de questões pedagógicas e de ensino,

os mesmos são apresentados ao grupo, desencadeando discussões sobre questões teóricas e práticas relativas ao trabalho dos professores. A produção do Grupo de Estudos é expressiva e altamente consistente no campo da pesquisa e educação continuada com relatos de formação dos professores, contribuindo decisivamente para a compreensão do alcance efetivo das práticas de educação docente. Note-se, porém, que ao trabalhar as histórias de vida a partir de obras literárias, o objetivo do Grupo de Estudos não é explorar as práticas de leitura dos professores, tampouco recensear seu repertório literário ou, menos ainda, a importância da leitura em sua formação. Nesse sentido, a pesquisa empreendida para fundamentar este estudo sobre a formação lúdica do professor vai além, particularmente ao perguntar sobre o que, afinal, leem os professores que brincam, como se verá no próximo capítulo.

Também importa citar a pesquisa sobre profissionalização docente e identidade no marco do estudo sobre as construções identitárias docentes via formação continuada desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Estudos de Teorias, Políticas e Práticas da Formação e da Ação Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, em conexão com ampla rede de pesquisadores associados (ABRAHÃO, 2006a). Como desdobramento de outro projeto de pesquisa autobiográfica sobre a história profissional de destacados educadores sul-rio-grandenses (ABRAHÃO, 2006b; 2008), esta investigação cinge-se às narrativas de vida de mestrandos e doutorandos, sob o suporte teórico metodológico da investigação-formação, seguindo as etapas de trabalho propostas por Josso.

Trabalhando também com narrativas de formação presentes em memoriais de professores e sob forte influência de Josso, Araújo (2005) inova no relato da investigação ao adotar a poesia para apresentá-los e analisá-los. Interpreto este procedimento como uma resposta criativa e inovadora às limitações típicas das formas usuais de relato de pesquisa experimentadas quando estão em causa as histórias de vida: afinal, há tanta vida nas histórias de vida, que é difícil para o pesquisador submeter-se às normas científicas dos relatórios de pesquisa em sua feição de “mortalha dos achados”.

Com a intenção de investigar as significações sociais instituídas e instituintes sobre a profissão professor, em sua pesquisa Antunes (2001) trabalhou com diários de aula e desenhos, além de entrevistas e autobiografias. Considero que o uso do desenho também se mostra uma medida de enfrentamento às formas canônicas de pesquisa, inclusive no campo da pesquisa com as histórias de vida, e sua combinação com outros recursos expressivos aponta para uma questão importante: a necessidade de cercar o “objeto” de pesquisa de múltiplas formas, quando se quer conhecê-lo em profundidade. Segundo a autora, esta estratégia também serviu para ajudar as professoras a falarem sobre si mesmas, contornando o mal-estar

que o professor experimenta ao falar sobre sua profissão e formação devido a um verdadeiro “processo de profanação” a que é submetido o magistério (ANTUNES, 2001, p. 40).

Na busca de compreensão dos atos singulares e dos processos mentais a eles subjacentes envolvidos na formação docente, o Grupo AULA “Pesquisa e Trabalho Docente na Formação Inicial” da Faculdade de Educação da UNICAMP tem baseado suas investigações nas histórias de vida e nos relatos de experiência de caráter biográfico e autobiográfico (FONTANA, 2006). Concebidos como uma instância de produção de sentidos e de constituição da subjetividade instaurada e mediada pela linguagem, esses relatos e histórias têm alertado para a complexidade e a dinâmica dos processos de constituição profissional. Contrapondo-se ao discurso prescritivo dominante, os estudos deste grupo, fortemente influenciados por Bakhtin e Certeau, empenham-se em aumentar a compreensão sobre o cotidiano escolar praticado, o que têm gerado novas perguntas e permitido identificar novos objetos no estudo da formação docente.

Ainda que Goodson (2007) não se restrinja à formação docente, suas ideias também podem exemplificar a contribuição das narrativas para repensar o currículo escolar da formação de professores; conforme este autor, é preciso transitar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa, passando de uma aprendizagem prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. Isto porque, mais do que escrever novas prescrições para as escolas e propor um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, é necessário questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Para Goodson, uma das principais limitações do currículo prescritivo localiza-se na aliança entre prescrição e poder, o que o torna um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade, gerando exclusão, mesmo quando pretende fazer inclusão social. O autor demonstra que um dos méritos do currículo narrativo é basear-se na aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida, ligada, portanto, à história de vida que, por sua vez, está situada em um contexto. Ele salienta quão interessantes podem ser as aprendizagens quando deixam de ser vistas como uma tarefa formal e passam a se relacionar com as necessidades e interesses dos alunos.

Embora esta concepção de currículo seja muito atraente, não creio que o seja apenas por implicar a aprendizagem de conteúdos interessantes porque relacionados à vida dos sujeitos, e, sim, porque tem o potencial de mudar suas vidas. Acredito que tal mudança decorra do protagonismo assegurado aos alunos tanto na aprendizagem escolar quanto na vida, através do qual eles se tornam sujeitos da própria existência. Isso não resulta de aprenderem a contar bem a história de sua vida, o que, aliás, pode produzir tanta exclusão

social quanto o currículo prescritivo o faz, ao afastar os alunos atingidos por esta nova concepção curricular da possibilidade de apropriação do capital cultural mais amplo em nome da apropriação do capital narrativo. Resulta, isso sim, da obtenção da compreensão da própria vida e da capacidade de gerar novos conteúdos para ela.

Creio, porém, que a questão não se reduz a incluir no currículo o ensino de técnicas de auto narração. Até porque nem mesmo o autoconhecimento, tão anelado, pode ser obtido deste modo, uma vez que, como procurei demonstrar linhas acima, a questão é outra: mais do que simplesmente narrar-se, trata-se de ser senhor do seu saber e de sua vida. Isto requer outro posicionamento em relação ao papel das instituições educacionais: a meu ver, é necessário que nelas prevaleça um profundo compromisso com a emancipação social, para que, tal como almeja a Teoria Crítica, todos se tornem sujeitos reflexivos da História (ADORNO, 2006).

Sem comprometer-se explicitamente com uma mudança de concepção curricular, Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), por seu turno, propõem um programa de desenvolvimento narrativo para os professores. Partem do princípio de que para ser professor é fundamental aprender a cultura da própria docência, que atua frequentemente através de formas não-rationais, sendo dificilmente expressa em proposições gerais, possuindo antes uma dimensão historiada, localizada e idiossincrática – uma dimensão narrativa. Este programa, bastante objetivo, inspirado em um novo modelo de psicoterapia cognitiva, contém etapas e procedimentos descritos com minúcia que respondem com desenvoltura à intenção de operacionalizar uma educação narrativa. Como um conjunto de sugestões de atividades bem fundamentadas teoricamente no que seus autores denominam Epistemologia Pós-moderna da Prática, tem seu valor. No meu entender, porém, essa validade será limitada se não se orquestrar a uma mudança curricular mais ampla na formação de professores. Seus próprios autores têm ciência disso. Acredito no potencial desta abordagem para difundir transformações em escala cada vez maior, devido à possibilidade de os indivíduos fazerem de sua experiência um conto e, assim, aumentarem sua capacidade para construir novos contos ou histórias para si e para o mundo. Porém, não me iludo: mesmo acreditando que a transformação da escola, da universidade, do mundo, enfim, aconteça no varejo, isto é, na vida cotidiana de cada um, e não no atacado das reformas curriculares por decreto, as grandes revoluções, como diz Morin, “provêm de uma miríade de ações e esforços complementares que, em dado momento, se organizam e constituem uma nova unidade” (MORIN, 2000, p. 167). Eis o fundamental, quando temos pressa em melhorar o mundo: é preciso criar condições para que este “dado momento” aconteça.

As histórias de vida são propícias para isso, não obstante todas as fragilidades, críticas e ambiguidades das quais podem ser objeto, como tentei mostrar até agora. Por seu intermédio, sustenta Marre (1991), é possível reconstruir fluxos de emoções e sentimentos concomitantes a determinadas ideias, que se irradiam e se cruzam em determinados momentos, em um espaço sócio-histórico de determinadas relações sociais. Um indivíduo pode se lembrar desses momentos e atualizá-los novamente em si mesmo depois de tê-los vivido, concorrendo para capturar, assim, uma experiência humana vivida em grupo e gerar práticas novas e estratégias diversas. Mas se esperamos deste processo um desnudamento total do narrador, estamos fadados à frustração, não só porque esta revelação completa do outro é impossível, senão também porque é indesejável. Afinal, como Fischer (2005) defende em pesquisa que emprega a história de vida de professores como alternativa metodológica, o sujeito da história de vida não é uma substância ou entidade homogênea, possuidora de uma essência única, a qual é preciso encontrar, pois a intenção deste tipo de investigação é fazer emergir a riqueza do heterogêneo, suspender as instâncias totalizadoras. Apoiada em Foucault, Fischer sustenta que na pesquisa a utilização de depoimentos ou relatos de alguém sobre si mesmo tem como objetivo menos a busca de verdade e muito mais a identificação das condições de possibilidade para que determinada narrativa possa emergir enquanto discurso, já que na perspectiva foucaultiana a linguagem é concebida como constituinte da realidade. Por isso, os depoimentos obtidos através de histórias de vida são entendidos como fruto de práticas discursivas, por sua vez históricas, porque contingentes.

Refletindo sobre esses exemplos de pesquisas com histórias de vida, muitos dos quais baseados em narrativas autobiográficas, fica patente a necessidade de valorizar outras dimensões narrativas que não somente a oral e a escrita biográfica.

O fato é, conforme Marre (1991), do potencial das histórias de vida para permitir acesso à memória coletiva de um grupo decorre a possibilidade de reconstruir sua capacidade de agir, pois, sem essa memória, não há projetos, nem sujeitos da História. Enfim, como defende Arendt, sem “testamento”, isto é, “sem tradição que selecione e nomeie, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor, parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo e, portanto, nem passado nem futuro” (2007, p. 31). O curioso é que, ainda de acordo com Arendt, o recurso ao passado, ao invés de puxar para trás, empurra para frente, ou seja, para o mesmo futuro que nos impele ao passado.

A recuperação e a produção de relatos de saberes da experiência de professores, lastreada na aposta na possibilidade de gerar espaços nos quais seja possível compartilhar experiências, pode contribuir para transformar o porvir, assim o crê Alliaud. Essas

referências, ou *citas*, como refere a autora, em que se intercambiam ou transmitem-se experiências entre os docentes, são uma aposta formativa (ALLIAUD, 2006). Mas, para que isso aconteça, é preciso crer no poder da experiência, revivificando-a.

Participar de um projeto formativo cujo currículo, como um todo, esteja realmente comprometido com os propósitos que as pessoas colocam para suas vidas pode levar, segundo Goodson (2007), as instituições educacionais a cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. Então, não será preciso esperar uma oportunidade de participar de uma pesquisa de cunho biográfico para que o professor em formação seja autor de sua própria história formativa.

Esta não é uma tarefa fácil. No próprio campo dos estudos curriculares, Bordas (1992) já alertara contra a perspectiva daqueles teóricos que desqualificam a preocupação com a prática que ocorre nas escolas e com as possibilidades de os professores virem a ser efetivos “pensadores” do currículo, a partir da reflexão sobre sua própria ação; para a autora, tais teóricos não conseguem encobrir as raízes da convicção, tantas vezes criticada – inclusive pelas mesmas matrizes teóricas que as geram – , de que aos professores cabe o papel de mero executante de políticas educacionais.

Para dar por concluída esta seção seria preciso comentar muitos outros estudos e autores ligados à abordagem biográfica. A omissão desses nomes pode produzir a falsa ideia de que seus trabalhos não são relevantes para a área da biografia e educação – isso sem falar que pode sugerir ignorância a respeito de suas contribuições fundamentais. Impossibilitada, contudo, de estender-me além do que já foi feito em relação a este assunto, devido à já longa extensão desta parte, chamo a atenção, ainda, para dois autores e suas respectivas obras: Pineau (PINEAU, 1988; 2008; PINEAU; LE GRAND, 1996) e Ferrarotti (1988). A importância de ambos está ligada à discussão epistemológica sobre a propriedade do método biográfico: enquanto Pineau ressalta o valor das histórias de vida para a autoformação, em sua relação com a formação permanente e a ecoformação, Ferrarotti remove com consistentes argumentos as barreiras ao reconhecimento da validade do método biográfico, baseando-se na aposta científica que ele representa. Sob o pensamento de ambos está o pressuposto de que o método biográfico compreende uma verdadeira revolução epistemológica, haja vista a atribuição de valor de conhecimento à subjetividade.

Pineau, em sua obra seminal *Les Histories de Vie*, escrita em parceria com Le Grand (PINEAU; LE GRAND, 1996), deixa entrever a força que viria a assumir em sua abordagem biográfica o conceito de ecoformação, recentemente combinado com a audaciosa proposta das autobiografias ambientais (PINEAU, 2008). Como se vê, o autor responde com vivacidade ao

apelo de Dominicé no sentido de manter acesa a chama da pesquisa-formação biográfica, inovando-a constantemente.

Quanto a Ferrarotti (1988), para ele a abordagem biográfica experimenta um duplo desafio: afirmar seu valor heurístico entre os próprios praticantes do método biográfico, de modo a não sucumbir à hegemonia nomotética característica dos demais métodos científicos ao buscar estabelecer modelos e normas; e afirmar-se também no domínio mais amplo da ciência, em relação à possibilidade de conhecer o social, o universal, a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual, visto que pode, sim, haver ciência do particular e do subjetivo. São muitos os desdobramentos dessas ideias que alcançam nossa época com um incrível e renovado vigor; para o presente estudo, destaco as consequências que elas têm para o debate sobre o grau de representatividade de uma biografia. Ferrarotti sustenta que todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social; por isso, uma biografia não é um relatório de “acontecimentos”, tampouco conta uma vida, sendo, antes, a narração de uma interação presente por meio de uma vida. Há uma verdade interacional em toda narrativa biográfica e é ela que o pesquisador deve perseguir por meio do que ele denomina uma hermenêutica da ação social. Como mostrarei mais à frente, Bertaux (2010), em sua concepção etnossociológica da pesquisa com narrativas de vida, amparando-se em Alfred Schütz, para quem toda dimensão de vida comporta uma dimensão social, pensa de forma semelhante a Ferrarotti.

Concluo esta seção plenamente convencida de que a ênfase na bagagem experiencial na formação e na pesquisa em educação pode ajudar a dar novo sentido às práticas de formação de professores na universidade, o que abrange, naturalmente, também sua formação lúdica.

2.6 FORMAR PROFESSORES PARA BRINCAR

Como se formam professores capazes de brincar e de valorizar o brincar? Como afirmei no início da Tese, esta é a indagação radical que anima o presente estudo. Ela pressupõe que os professores tornam-se capazes de brincar, ao invés de basear-se na crença de que essa condição é dada, de antemão, quer como herança genética ou predisposição inata. Como se dá, portanto, essa formação? O que as pesquisas dizem a respeito? A fim de sondar este terreno, sem, no entanto, adiantar as reflexões associadas à pesquisa realizada para esta Tese, apresento, a seguir, alguns dos resultados mais relevantes do extenso e detalhado

levantamento que realizei das Dissertações e Teses produzidas entre 1987 e 2007 no Brasil, à moda de uma pesquisa sobre o estado da arte sobre jogo e formação de professores.

A impressão deixada pelo recenseamento dessa produção acadêmica desenvolvida nos programas de pós-graduação no Brasil é a de uma paisagem rarefeita, mas que se anuncia promissora, especialmente pelo adensamento das produções observado a partir do ano 2000, com um crescente número de trabalhos a respeito da formação lúdica do educador. Nessas pesquisas encontrei mais motivação para investigar o tema, identificando em seus achados e conclusões, bem como nas limitações, dificuldades e sugestões apontadas, brechas que tornam evidente a originalidade e o potencial deste trabalho para contribuir para o avanço do conhecimento na área.

2.6.1 O que dizem as Dissertações e Teses sobre ludicidade e formação de professores?

Em sua Dissertação de Mestrado sobre a relação existente entre os conceitos de brincar e aprender nas práticas pedagógicas, Mezzomo (2003) verifica que os cursos de formação não ensinam de forma lúdica e os professores admitem não saber jogar, tendo, portanto, dificuldade para lidar com o jogo e o brincar na sala de aula. Santos Júnior (2003) também busca entender como os professores concebem e põem em prática o lúdico em suas aulas e conclui que há necessidade de maior entendimento quanto ao componente lúdico na educação, da mesma forma que Monteiro (2003), Foresti (2002), Silva (2003) e Pereira (2005).

Na pesquisa que empreendi sobre o que pensam os educadores sobre jogo e educação (FORTUNA; BITTENCOURT, 2003), já mencionada neste capítulo, percebi que o discurso de valorização do jogo por parte dos educadores não assegura que saibam, efetivamente, como proceder, na prática, de modo a valorizar o brincar. O discurso e a prática parecem estar distanciados, ensejando a pergunta “será que o jogo realmente está na sala de aula?” e corroborando a tese de que os educadores precisam aprender sobre o brincar para fazer brincar, ensinar e aprender, brincando. A essa conclusão já chegara Schwartz (1997), quando constatou uma tendência à dissonância cognitiva entre os professores de Educação Física, observada na discrepância entre o discurso e a conduta pedagógica relacionados à ludicidade nas aulas. Mesmo assim, na pesquisa de Rossetti (2001) os jogos ainda são muito associados às aulas de Educação Física.

Investigando o significado e o lugar do lúdico nos cursos de formação dos profissionais da educação, Carleto (2001) deteve-se na proposta curricular do curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, entrevistando professores e alunos do curso. Ao concluir que é necessário que a ludicidade esteja presente nos cursos de formação do profissional da educação, a autora reconhece que o tema não tem sido contemplado nas discussões em âmbito nacional sobre essa formação, tampouco no curso analisado, constatando que essa é uma lacuna e um desafio a ser enfrentado no desenvolvimento histórico desses cursos. Por sua vez, Rocha (1998), ao investigar o estágio conceitual em que se encontram os professores em relação ao jogo infantil, conclui que todos os professores investigados, independentemente do grau de escolaridade e da experiência acumulada no magistério, encontram-se no estágio dos conceitos espontâneos, não chegando a formular o conceito científico nessa área do conhecimento. O autor formula uma observação importante para o estudo que pretendo levar adiante: não é qualquer ensino que possibilita as rupturas necessárias à ultrapassagem do estágio espontâneo em direção aos níveis mais elevados de abstração e generalização, sendo o aprendizado escolar a modalidade que mais favorece esse processo de formação e apropriação conceitual. Oferece, portanto, uma pista para compreender o processo de construção daquilo que denomino consciência lúdica. As duas pesquisas estimulam a necessidade de maior investigação sobre a formação inicial dos professores em relação ao brincar.

Para Werlang (2002), a vivência de jogos dramáticos e brincadeiras cantadas, em sua condição de temas da cultura teatral, podem ser instrumentos mediadores da postura lúdica dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo, assim, para a construção de uma docência mais dialógica, humana e contextualizadora. Gomes (2000), no intento de contribuir para a formação de educadores, especialmente do profissional de educação infantil, igualmente preconiza o uso de recursos expressivos em oficinas como instrumento de formação contínua. Por seu turno, Pedroza (2003) salienta o potencial da brincadeira para o desenvolvimento de recursos da personalidade do professor, como cognição, afetividade, criatividade e comunicação, para que ele possa desempenhar, de fato, a função de educador. Por considerar os jogos tradicionais propiciadores de situações significativas de aprendizagem, Rabioglio (1995) propôs uma intervenção pedagógica na escola baseada nesses jogos e, em especial, o pega-varetas, na pesquisa realizada para sua Dissertação de Mestrado. Os jogos foram desenvolvidos tanto com os alunos da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental quanto com os seus professores; as reflexões decorrentes dessa experiência permitiram aos professores construir um projeto pedagógico inovador baseado na compreensão efetiva da contribuição dos jogos para a aprendizagem. Desenvolvendo uma pesquisa-ação através de atividades de formação

continuada para professores sob a forma de cursos de Extensão Universitária em torno do jogo e da educação, Lima (2003) conclui que a utilização do jogo nas instituições educacionais depende da evolução do conhecimento teórico e prático sobre o fenômeno; destaca, igualmente, a importância da sensibilização e do convencimento dos educadores sobre a relevância dessa atividade para a formação global dos educandos e a necessidade de garantia de condições materiais, espaciais e temporais para que as crianças possam vivenciar situações lúdicas no cotidiano escolar. Enquanto os demais trabalhos indicam modos e conteúdos favoráveis à formação docente inicial na perspectiva lúdica, estes dois últimos trabalhos reforçam minha hipótese de que a formação continuada é uma importante dimensão da qualificação ludopedagógica, devendo ser mais bem compreendida para que seja integrada às responsabilidades formativas da universidade.

A respeito dessa responsabilidade da universidade em relação à formação de professores para brincar, a Dissertação de Mestrado de Pereira (2005) põe em evidência o potencial do Museu do Brinquedo e da Criança da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como espaço de formação inicial e continuada de professores; mostra, assim, que outros espaços universitários além da sala de aula podem contribuir para a realização dessa tarefa. A autora conclui que a dimensão vivenciada do lúdico na formação inicial do professor, articulando teoria e prática, é fundamental para a apropriação, pelo professor, de uma prática lúdica.

Em sua Tese de Doutorado, Ramos (2003) parte da mesma questão que me mobiliza: como formar educadores para o desenvolvimento de uma prática lúdica? Seu caminho para respondê-la, entretanto, é distinto do meu: desenvolve um experimento formativo com vinte alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia e procede a uma pesquisa histórica sobre a educação infantil. Por identificar na educação infantil a ausência da ludicidade, a autora defende a formação do professor desse nível de ensino como mediador, aberto à ludicidade infantil. Ressalto que fui entrevistada por Ramos para sua pesquisa, tendo ela aproveitado o relato de minha experiência na área para fundamentar a defesa que faz da importância da formação lúdica do educador.

Com o objetivo de analisar uma proposta de formação continuada de professores, Pimentel (2004) descobre que os processos ainda não internalizados da profissionalidade beneficiam-se significativamente de experiências formativas de abordagem crítico-reflexiva realizadas com conteúdos lúdicos. Partindo do princípio de que há homologia entre os processos de aprendizagem docente e discente, deduz que, assim como o jogo educativo é um mediador proeminente da aprendizagem escolar, de maneira isomórfica é propiciador de

emancipação profissional. Conclui que a formação de professores na área da ludoeducação a partir da formação experiencial é profícua para implantar práticas lúdicas e que programas de formação de médio e longo prazo podem promover a consolidação de um sistema conceitual complexo e integrado ao desenvolvimento profissional. Também defende a variação das estratégias formativas e apoio contínuo ao educador, desde o planejamento até a avaliação das experiências, por acreditar que a aprendizagem docente depende de assegurar, no contexto escolar, um espaço de reflexão permanente sobre a ação pedagógica.

A pesquisa de Pimentel revigora a importância da formação centrada na práxis da ludoeducação, agregando aos argumentos pró-formação lúdica do educador abundantemente expostos ao longo deste texto a obtenção da emancipação profissional como um dos seus efeitos.

Investigar qual a contribuição das metodologias lúdico-expressivas para a formação inicial dos professores foi a intenção do estudo de Lombardi (2005) Para tanto, a autora entrevistou “formadores que utilizam a ferramenta lúdica para formar docentes” (LOMBARDI, 2005, p. 11) (entre os quais, eu, devido à experiência pioneira na proposição e desenvolvimento de uma disciplina sobre jogo e educação para os cursos de Licenciatura em uma universidade pública) e realizou um estudo de caso combinado com pesquisa participante junto à disciplina “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil” ministrada pela Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Suas conclusões são extremamente importantes para este projeto de pesquisa, pois identificam o lúdico como gerador de conhecimentos e aprendizagens para o futuro professor que auxilia a repensar valores e atitudes e, conseqüentemente, incide sobre as formas de aprender e de interagir. Essa pesquisa oferece dados concretos que confirmam uma antiga e profunda convicção minha no sentido de que adotar o jogo como processo educativo envolve rever as concepções ordinárias de pessoa e de educação. Esta revisão a um só tempo produz e é resultado de uma autêntica revolução educativa: a prática pedagógica do professor que assim se forma e a sua própria formação assentam-se em uma concepção multidimensional do homem, concebido como um ser complexo e digno de uma educação que integre os níveis físico, psicológico, social, cultural, etc.

É possivelmente devido a essa concepção multidimensional do homem, associada à diversidade e à complexidade dos fatores que intervêm na situação de ensino-aprendizagem, pouco afeitas à pesquisa experimental, que a investigação de Vidal (2006) baseada na intervenção lúdica mediada pelo jogo simbólico RPG (*Role Playing Game*) com estudantes

universitários na disciplina Teoria Geral da Administração, não pôde afirmar, com precisão estatística, que esses jogos simbólicos sejam potencialmente instrumentos promotores da criatividade na projeção futura dos alunos de Administração com vistas à solução de problemas nas empresas. Entretanto, independentemente de padrões estatísticos, por meio de observações, a autora constatou o valor do jogo simbólico no aprendizado de jovens adultos, preconizando-o como interessante recurso didático a ser utilizado também no ensino superior.

Com sua tese sobre o humor e o riso na educação, Lulkin (2007), tal como as demais pesquisas até agora citadas, também contribui para ampliar a compreensão sobre a função da brincadeira na formação do professor, embora seu tema não seja prioritariamente esse. Examinando detidamente narrativas de professores e eventos escolares em relação à ironia, à paródia, à sátira e ao grotesco, Lulkin constata que o humor e o riso são vistos ora como potentes catalizadores da crítica, ora como artifícios convenientes, tratados como um bálsamo para os acordos e conflitos dentro de uma comunidade. Sua conclusão aponta para a necessidade de conhecimento do riso e de suas estratégias de sobrevivência no intervalo dos discursos monológicos ou didáticos. Indagando-se se a pedagogia seria permeável ao cômico, já que os professores parecem rir tão pouco com seus alunos, talvez devido à submissão ao imperativo da seriedade e do rigor com os procedimentos, Lulkin responde com uma aposta na potência da razão estética. Baseando-se em Chantal Maillard, para quem a razão estética é um tipo de racionalidade que, sem deixar de ser científica, renunciou à pretensão totalizante de uma única verdade para ser *poiésis* e, assim, abrir caminho para a mobilização dos sentidos e da sensibilidade, Lulkin afirma que seu exercício comporta uma prática de autocriação, requerendo disposição para o risco de ações lúdicas. Não se trata de propor que o professor seja um bufão; Lulkin sugere, isto sim, que essa figura seja perseguida como um possível personagem conceitual, como se fosse um “amigo” que dialoga com o pensamento. Ao final, mesmo declarando não crer que a aposta no riso e no humor se preste à salvação ou à superação das radicais condições de vida no planeta, Lulkin reflete sobre o poder da fabulação para promover a reinvenção de nossas existências, enchendo-nos de esperança quando diz que “o bufão segue seu caminho em silêncio, e sai conduzindo a aurora, lentamente” (2007, p. 179). Percebo na consciência lúdica, tal como eu a concebo e a descrevi, páginas atrás, a presença desse componente de autocriação próprio da razão estética. Seria, assim, a razão estética uma das estruturas fundamentais do saber lúdico ao qual se associa a consciência lúdica? Afinal, ambos requerem essa especial disponibilidade para arriscar-se.

Motivada a conhecer as significações construídas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais de cinco professoras de educação infantil em relação ao brincar, Lima (2002)

procurou ressignificar as experiências das professoras que pudessem influenciar nas concepções de brincar hoje, instaurando um processo de autoformação a partir do trabalho com oficinas lúdicas, entrevistas gravadas e escritas autobiográficas. Com ênfase na memória da escolaridade e da infância, Bertoldo (2004) também realizou pesquisa voltada para a memória docente, utilizando, inclusive, o instrumento que desenvolvi especialmente para aquela pesquisa sobre o que pensam os educadores sobre jogo e educação (FORTUNA; BITTENCOURT, 2003). Face à necessidade de mudança conceitual das práticas cotidianas de jogo com crianças em idade infantil, desenvolveu animações lúdicas, entendidas como recursos de investigação, formação e autoformação, do que resultou, segundo a autora, a ressignificação das trajetórias dos professores envolvidos no estudo.

A partir da percepção do professor sobre as possíveis relações entre atividade lúdica, trabalho, cidadania, direitos humanos, preconceito, autoconhecimento e papel do educador, Oliveira (2003), por sua vez, constata que a “ludicidade” – conceito resultante da combinação ludicidade, cidadania, direitos humanos e autoconhecimento em uma prática articulada –, muito mais que as técnicas e instrumentos utilizados durante a formação acadêmica, pode ser um recurso para viabilizar uma prática pedagógica singular e plural, que permita a cada indivíduo ou grupo assumir ou ressignificar sua identidade singular e, ao mesmo tempo, reconhecer as possibilidades de convivência solidária entre as diferenças existentes na pluralidade.

Entre as numerosas pesquisas sobre formação docente produzidas nas duas últimas décadas, destaco a Tese de Doutorado de Tamboril (2005) e a Dissertação de Mestrado de Zibetti (2000), em que ambas as autoras dedicam-se a refletir sobre a formação continuada como parte do processo de desenvolvimento profissional do professor, fazendo importantes recomendações para iniciativas nesse sentido. A pesquisa de Tamboril ouviu professores de uma rede de ensino municipal do Norte do país, concluindo que a formação docente, enquanto retórica, assume um lugar de destaque nos discursos oficiais, mas que na prática é desenvolvida de forma inadequada e sem condições de efetivação. Segundo a autora, essa defesa é mais um slogan acrescentado ao vocabulário das reformas educacionais. Sua proposta de desenvolvimento profissional docente voltado à efetiva valorização dos profissionais da educação, apresentada como resultado do estudo, conjuga plano de carreira, programas de formação e condições institucionais de trabalho. Por caminhos diferentes os resultados da pesquisa de Zibetti (2000) apontam na mesma direção. Ao realizar um projeto de formação continuada de professores de educação infantil a fim de verificar sua contribuição ao processo de reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica, Zibetti

constata a importância da escrita reflexiva para o incremento da capacidade de observação das professoras, por favorecer a identificação de situações-problema na prática pedagógica; além disso, nota que a reflexão sobre a prática e a introdução de inovações no fazer docente estão diretamente relacionadas às trocas entre as professoras entre si e com os professores formadores. Sua conclusão de que os projetos de formação continuada devem partir dos saberes, das dificuldades e das necessidades dos sujeitos envolvidos, considerando a etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram, não é nova no cenário das pesquisas sobre a formação docente; sua contribuição está em agregar argumentos no sentido da necessidade de melhorar o preparo dos próprios formadores e de investir em uma política de formação articulada com a carreira docente e com os conhecimentos científicos existentes nesta área, tal como Tamboril também concluiu.

Nunca é demais insistir no valor da interação no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, sobretudo quando esse processo envolve a formação continuada de adultos, pois, infelizmente, ainda prevalece largamente no meio educacional a concepção de que os professores precisam ensinar de modo inovador, mas que sua própria aprendizagem não requer abordagens inovadoras. Naquela pesquisa sobre um programa institucional de capacitação de professores universitários, anteriormente citada, Bordas (2005) também reflete sobre a demanda daqueles professores por situações formativas de ensino inovadoras e não-autoritárias: querem aprender a respeito, tanto quanto querem ser ensinados assim.

Embora a pesquisa de Antunes (2001), já citada em seções anteriores, não fosse sobre jogo e educação, e sim a respeito das significações sociais da profissão professor, por explorar a memória docente invoco-a aqui, desta vez para interpretar seus resultados à luz do conceito de modo subjuntivo de Bruner, na intenção de pôr em evidência sua riqueza explicativa. Quando os sujeitos da pesquisa demonstram capacidade de imaginar uma escola diferente daquela que está constituída, indicando a existência de uma escola imaginária em que os processos de formação, o lúdico, a fantasia e a brincadeira fazem parte, estão no modo subjuntivo, isto é, mostram-se capazes de intercambiar possibilidades humanas e não certezas estabelecidas; mas, mediante o processo de autoformação instaurado pela pesquisa, vão mais além: a partir do reconhecimento de sua autonomia em escolher a própria trajetória, dão novas significações e possibilidades ao seu ciclo de vida pessoal e profissional e, assim, operam no modo indicativo, ou seja, real, factual. Como diria Santos (2006, 2007), trata-se de ampliar o presente para nele incluir muito mais experiências e de contrair o futuro para torná-lo concreto, repleto de utopias realistas, em lugar de pensá-lo como infinito e distante. Fica desse modo também evidenciada a fecundidade da associação entre a ludicidade e as significações

imaginárias instituintes, capazes de provocar mudanças, assim como a importância de uma proposta de formação de professores que contemple a brincadeira, não no sentido de simplesmente ensinar a brincar, mas de experimentar, através dela, a novidade, a autonomia e a autoria da própria trajetória, fortalecendo a criação humana. Como sustenta Andrade (1994), o que está em jogo não é simplesmente saber jogos, mas saber jogar, sentindo prazer no jogo.

Da revisão das pesquisas fica a impressão de que Carr (1990, p. 105) tem razão ao definir a ciência da educação crítica como uma ciência que é educativa e crítica não porque busca produzir um saber “objetivo” acerca da educação, e sim por causa de uma espécie de autoconhecimento crítico e reflexivo que a educação mesma trata de fomentar e desenvolver. De um modo mais ou menos explícito todas elas contêm a eloquente preocupação com a escuta do próprio professor – a um só tempo sujeito e objeto de um processo que é simultaneamente investigativo e educativo.

2.7 *POST-SCRIPTUM* SOBRE A MEMÓRIA

Não encontrei outro modo para aludir neste capítulo ao tema da memória e do seu recurso na pesquisa em educação senão tratá-lo como *post-scriptum*. A estratégia tem o grande defeito de parecer atribuir um status demeritório ao assunto, como se o colocasse à margem desta revisão teórica. Uma alternativa teria sido levar mais longe o esforço no sentido de pontuar o texto com o tema, mencionando-o aqui e ali, da mesma forma como foi feito com a hermenêutica, a Teoria Crítica e a ludicidade. Restringi-me, entretanto, até então, a tocá-lo apenas de raspão, ao afirmar a importância de prospectar as raízes crianceiras para compreender a formação lúdica do professor, no primeiro capítulo. Agora, para não deixar de abordá-lo, valorizando as numerosas leituras que fiz a respeito e considerando a importância fundamental que ele tem para o problema da pesquisa, mas, também, para não estender em demasia este capítulo, alinhado, a seguir, algumas anotações de relevo para a pesquisa.

A primeira observação a fazer é que “a memória não é mais o que era” (ROUSSO, 2006, p. 93). Com esta afirmação, Rousso quer dizer que ao falar sobre o passado não falamos senão a partir do presente, com as palavras de hoje e a sensibilidade do momento. Aquilo que foi só pode ser, novamente, por intermédio da memória. Vagando pelos “vastos palácios da memória”, Santo Agostinho já havia se apercebido de que a memória é passado (SANTO AGOSTINHO, 2007, p. 218).

A essa ideia Rousso acrescenta outra: a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca

é aquele do indivíduo isolado, mas de um indivíduo inserido num contexto social, familiar, nacional. Logo, toda memória é, por definição, “coletiva”, embora não no sentido de que toda uma coletividade compartilha as mesmas lembranças, e, sim, como resultado de uma construção resultante da interação de vários sujeitos envolvidos. Há pelo menos duas teses importantes aí que merecem desdobramento, devido às implicações que acarretam para este estudo: a da memória como reconstrução e a da memória coletiva.

Em relação à memória coletiva, esse conceito, tomado de Halbwachs (2006), mesmo com os problemas que Ricoeur (2007a) nele identifica, como considerar ilusória a atribuição da lembrança a um indivíduo como se ele fosse seu possuidor originário, tem uma riqueza insofismável para a pesquisa sobre a memória dos professores. Com efeito, dizemos “me lembro”, demonstrando que ao lembrar de algo alguém lembra, fundamentalmente, de si. Por outro lado, aquilo que Ricoeur assinala não pode ser desprezado: é no ato pessoal da recordação que está a marca do social. Assim, ainda que se possa distinguir a memória coletiva da memória individual, sendo esta referente às lembranças e à capacidade de lembrar dos sujeitos nela envolvidos, ambas necessitam uma da outra e interagem dialeticamente entre si. A inserção da memória individual nas operações da memória coletiva colmataria, assim, o aparente abismo entre ambas. Daí a legitimidade do estudo das memórias individuais dos professores como capaz de fornecer pistas para o conhecimento das memórias dos professores, em geral.

Quanto à memória como reconstrução, a novidade está em concebê-la não como algo dado, mas como uma reorganização permanente, tal como Piaget e Inhelder (1979) defendem, em resultado de seus estudos sobre a memória da criança e suas relações com a inteligência. Para estes autores, a memória, no sentido lato, “é uma forma de conhecimento, como outras, que não se resume ao dado presente, como a percepção, nem à solução de problemas, como a inteligência, mas sim à reestruturação e reconstituição do passado” (PIAGET; INHELDER, 1979, p. 377). Para ser justa com a teoria piagetiana da memória, eu deveria estender-me sobre sua classificação a respeito, a começar pela distinção estabelecida entre memória evolutiva, relativa à informação hereditária, e memória como conservação do que foi adquirido²¹. Não sendo o caso de deter-me nisso agora, como deveria se possível fosse, contento-me em reter dessa teoria a tese de que a memória mantém estreitas relações com as

²¹ Para esta teoria, a memória como conservação do que foi adquirido abrange desde a memória no sentido biológico, não restrito ao comportamento, até a memória psicológica, relativa a ele, dividida em sentido geral e estrito (envolvendo reconhecimento, evocação e reconstituição).

funções cognitivas, dependente que é da iniciativa do sujeito e de sua atividade assimilativo-acomodativa.

A alusão à dimensão cognitiva favorece a referência ao tema da tomada de consciência, isto é, do dar-se conta do seu fazer e do modo de compreender este fazer. A questão é que enquanto boa parte do que é conhecido e vivido não está o tempo todo consciente, o modo como se chega a conhecer e a agir é inconsciente. Como esclarece Macedo (1994), a estrutura das ações é inconsciente e tomar consciência delas implica converter, para o plano consciente, as estruturas e as coordenações utilizadas para produzir essas ações e pensamentos. Para Piaget (1978b), tomar consciência da ação significa transformar o fazer em um compreender; não é falar da ação, simplesmente, mas coordenar, no plano do pensamento, sua estrutura. Assim, enquanto compreender é uma espécie de fazer em pensamento, fazer é compreender na ação. O recalçamento cognitivo é o mecanismo que mantém fora da consciência – no inconsciente cognitivo – a defasagem entre o fazer e o compreender, sintetiza Macedo (1994). A tomada de consciência resulta de um processo de abstração (no sentido de tomada, retirada) que Piaget (1978a; 1995) denominou reflexionante (chamada também refletidora), por envolver a compreensão das ações, a partir da apreensão de seus mecanismos. Já a compreensão desse processo de compreensão Piaget conceituou como abstração refletida, envolvendo a reflexão do pensamento sobre si mesmo.

Citar estes conceitos prende-se à certeza de sua contribuição para a compreensão do processo de evocação e de reconstituição das lembranças de formação dos professores em relação à ludicidade, considerando que este processo é dependente da tomada de consciência das ações dos professores em relação aos seus saberes (universitários e experienciais, o que inclui os saberes profissionais). Para Bachelard (1988), toda tomada de consciência é crescimento de consciência, havendo, nela, um devir essencialmente aumentativo do ser; em suas próprias palavras, há um “crescimento do ser”. Como a tomada de consciência, na qualidade de apropriação progressiva pelo sujeito dos mecanismos de sua própria ação, é, por excelência, um processo de construção de conhecimento (BECKER, 1999), o relato das histórias de vida dos professores converte-se, também ele, em atividade formativa. Com efeito, só recentemente as imagens construídas sobre as relações com a escola e o ensino e fixadas na memória vêm sendo percebidas como tendo um peso relevante nos processos formativos ulteriores, e não apenas como fatos comuns da vida dos sujeitos (SOUSA, 2003). Estou certa de que a pesquisa nesse campo das Ciências Humanas e, em especial, o papel do pesquisador no processo conjunto de escavação das histórias de formação dos professores, podem se constituir no ponto arquimédico de fundação de uma nova relação do professor com

sua profissionalidade. Nada pequenas em importância, só lhes cabe o adjetivo de pequenas se o mesmo for usado como o faz Saramago (2006) no livro *As Pequenas Memórias*: são memórias alusivas ao tempo em que se era pequeno.

Uma última observação, que deveria ter sido a primeira a ser feita nesta parte do texto não fosse o modo como ele começou, relaciona-se à conceituação e à caracterização da memória em si mesma. Ela é necessária porquanto um trabalho que se proponha a investigar as histórias de vida dos professores em relação a aspectos específicos de sua formação requer, sem desvios e omissões possíveis, certa desenvoltura em relação àqueles conceitos que lhe são básicos – como é o caso da memória.

De acordo com Izquierdo (2002), a memória é a aquisição (o que inclui a aprendizagem), a formação, a conservação e a evocação de informações. Para o autor, a evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Mas, se quisermos maior precisão, recomenda o autor, talvez seja o caso de reservar o uso da palavra memória para “designar a capacidade geral do cérebro e de outros sistemas para adquirir, guardar e lembrar de informações, e utilizar a palavra memórias para designar cada uma ou cada tipo delas” (2002, p. 16).

Do ponto de vista do conteúdo, as memórias podem ser divididas em declarativas e procedurais: as primeiras registram fatos, eventos ou conhecimentos que podem ser declarados e é possível relatar sua aquisição, enquanto as procedurais ou de procedimento referem-se a capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais (os hábitos), sendo difíceis de declarar. Em que pese a divisão das memórias declarativas em episódicas, ou autobiográficas, e semânticas, ou de conhecimento geral, elas, na prática, se combinam.

As memórias podem, ainda, ser classificadas em explícitas e implícitas, conforme a consciência que temos de sua aquisição. Estes conceitos contracenam com aqueles apresentados acima em relação à tomada de consciência e ajudam a entender porque na maior parte das vezes os professores não se recordam espontaneamente daqueles conteúdos curriculares efetivamente aprendidos em seu processo de formação profissional, já que dizem respeito a memórias semânticas na maior parte das vezes implícitas.

As memórias implícitas interessam especialmente ao presente estudo, haja vista a intenção de acessá-las deliberadamente através dos encontros ludobiográficos, diferenciando, assim, essa pesquisa das demais pesquisas (auto) biográficas em educação. A particularidade da memória implícita é que ela se define pelo acesso não consciente das informações, não havendo esforço controlado para que a recordação ocorra. Pode ser de hábitos (por exemplo, escovar os dentes) e de habituações, isto é, envolver processamentos cognitivos efetuados a

fim de que o indivíduo aprenda a ignorar certos estímulos, reconhecendo-os como sem importância (por exemplo, acostumar-se a certos ruídos); mas também de sentimentos, aprendizados emocionais, habilidades motoras e sensoriais, condicionamentos e estereótipos (BUSNELLO, 2009, p. 117-8). Segundo Busnello, elas são consideradas mais robustas (perduram mais do que as explícitas), mais rápidas e eficientes do que as memórias explícitas, em razão de seus circuitos neurais mais resumidos.

Izquierdo aponta, ainda, a existência de outro tipo de memória, aquela evocada por meio de “dicas” ou *prime* (fragmentos de uma imagem, a primeira palavra de uma poesia, certos gestos, odores ou sons, por exemplo): ela se chama *priming* (2002, p. 25). De acordo com Busnello (2009), trata-se de um fenômeno cognitivo observado quando um estímulo prévio (o *prime*), percebido brevemente, facilita o processamento de uma informação (idêntica ao *prime* ou de alguma forma associada a ele), percebida logo a seguir. Ele funciona por propagação da ativação e divide-se em dois tipos: *priming* direto (também chamado de idêntico ou de repetição), que prepara o sistema cognitivo para o processamento subsequente daquela mesma informação, e *priming* indireto (também chamado de associativo ou semântico), que ocorre quando, ao perceber ou pensar sobre um conceito, há uma facilitação do processamento de outro conceito a ele relacionado. Como demonstrarei na sequência, tudo indica que algumas atividades lúdicas propostas nos encontros ludobiográficos de fato funcionaram como *prime* indireto, favorecendo a evocação de lembranças relacionadas ao brincar.

Finalmente, as memórias também podem ser classificadas pelo tempo que duram: além da memória de trabalho, elas podem ser de curta duração (não sofrem extinção ao longo de quatro a seis horas), de longa duração e remota. Importa assinalar que as memórias declarativas de longa duração levam tempo para serem consolidadas. O conceito de consolidação é empregado com cuidado, precisamente para explicar o fato de que essas memórias não ficam estabelecidas em sua forma estável ou permanente imediatamente após sua aquisição. A memória de curta duração é como um “alojamento temporário”, enquanto a “casa” definitiva das lembranças está sendo construída – a memória de longa duração (IZQUIERDO, 2002, p. 55). Isso permite compreender melhor o funcionamento da dimensão reconstrutiva da memória, comentada linhas atrás.

Narrar as próprias histórias de formação para alguém não é uma tarefa fácil, porque se memória faz o seu trabalho, o esquecimento também, dificultando a recordação. Na verdade, as memórias autobiográficas, na condição de sistema de memória responsável pelo registro da história de vida, misturam lembranças que o indivíduo possui sobre seu passado com sua

visão de si, suas crenças pessoais e também com aquelas crenças impostas por outras pessoas (PERGHER, 2009). Daí a impossibilidade de o pesquisador (auto) biográfico produzir um retrato fiel do passado de seus sujeitos. Aquilo ao que ele terá acesso será, sempre, uma versão do que foi vivido pelos seus sujeitos, segundo eles mesmos. Isso, longe de ser um problema para a pesquisa (auto) biográfica, é uma de suas grandes qualidades, já que conserva o sujeito da pesquisa em um papel ativo em relação à sua própria história, ao mesmo tempo em que destina ao pesquisador não o papel de mero receptor de informações, mas de construtor de uma nova realidade.

Como se constata, o tema da memória é amplo e profundo, e um voo de pássaro como este só oferece um panorama muito esparso do assunto. Será a prática de pesquisa, narrada e comentada a seguir, que autenticará a validade desta visada para embasar a busca de entendimento sobre o processo de formação de professores em relação às suas memórias de formação. Dado que, como reflete Ricoeur, “a memória não é nada sem o contar. E o contar não é nada sem o escutar [...]”. (2008b, p. 53, tradução minha), passo, pois, a contar, na expectativa de que as histórias de formação dos professores que brincam sejam acolhidas por uma “escuta” interessada em ouvi-las.

3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

3.1.1 Os Caminhos dos Caminhos Metodológicos

Acompanhando a prática muito frequente na atualidade de utilizar a metáfora do caminho para fazer referência aos métodos e técnicas de pesquisa na área das Ciências Humanas, também eu a emprego aqui para dar título à seção de metodologia.

Porém, ao contrário de outra prática que se impõe como uma tendência igualmente prevalecente no meio acadêmico atual e que se caracteriza por confinar em capítulos distintos a descrição dos procedimentos metodológicos e a apresentação, a análise e a discussão dos dados, opto por reunir essas partes em um único capítulo, subdividindo-o, este sim, em seções. Esta decisão é mais um esforço no sentido tornar o trabalho o mais cúmplice possível daquilo sobre o qual ele versa: como estão fortemente entrelaçadas a análise e a interpretação dos dados à definição e à construção dos procedimentos de investigação e seu respectivo plano de estudo, tentarei narrar tudo isto em conjunto. Há ainda a corroborar a decisão o fato de que no presente estudo o procedimento de investigação é, também ele, objeto de investigação, de modo que resulta impossível, ou, pelo menos, artificial, separar a descrição da configuração da pesquisa da análise e reflexão sobre seu processo, desde a concepção, passando pela realização, até o exame de seus resultados. Tal observação justifica previamente a longa extensão desta parte da Tese, dado que nela não somente os procedimentos metodológicos são anunciados como são também examinados em sua condição de produto da própria pesquisa.

Se o risco de confusão ronda permanentemente uma escolha como esta, igualmente paira sobre ela minha pretensão de produzir um texto inconsútil, no qual a ideação, a realização da pesquisa e a análise e a reflexão a respeito mantenham uma relação de continuidade tal como aquela presente nas faces de uma fita de Möbius.

A fita de Möbius foi descoberta pelo matemático alemão August Ferdinand Möbius, de quem leva o nome, no séc. XIX; na superfície não-orientável dessa fita não é possível distinguir o lado exterior e o lado interior, dado que tem apenas um lado, por isso ilustrando bem o aspecto de superfície única desta seção da Tese, não obstante eu a considere constituída de várias camadas. Para obter esse efeito, da mesma forma que a fita de Möbius resulta de uma torção em uma de suas pontas antes dela ser unida à outra, tornando-se assim

topologicamente diferente de uma fita cilíndrica comum, também eu preciso “dar meia volta” no texto e “dobrá-lo” para que fique inteiro. Trata-se, no caso, de fazê-lo refletir sobre o próprio trabalho de investigação a partir de um novo ângulo de visão, qual seja o dos dados coligidos e analisados e o dos seus fundamentos metodológicos, ampliando, assim, a superfície de compreensão do processo da pesquisa. Minha intenção é que deste modo a narrativa da pesquisa conserve a mesma inteireza e fluidez entre as partes como aquela experimentada na realização da pesquisa.

Este tipo de posição tem uma dívida com pensamento complexo, ao supor unidade na diversidade em todas as coisas humanas – exatamente como preconiza Morin em toda a sua obra antropológica (ver, por exemplo, essas ideias já esboçadas em MORIN, 2003b). Pascal é um dos seus inspiradores, como bem atesta sua afirmação de que “tudo é uno, tudo é diverso” (PASCAL, 2005, p. 44), da mesma forma que Heráclito, que, bem antes de Pascal, formulou o problema da “unidade permanente do ser diante da pluralidade e mutabilidade das coisas particulares e transitórias” (OS PRÉ-SOCRÁTICOS, 1996, p. 81). Contudo, conceber as coisas dessa forma exige ainda hoje e mais do que nunca uma reforma do pensamento de forma a capacitá-lo a enfrentar o paradoxo da unidade múltipla, presente inclusive e especialmente no modo de conhecer. Isto é difícil, pois, em geral, “só se percebe uma unidade abstrata ou a diversidade catalogada.” (MORIN, 2002, p. 65). Frente a isso, é preciso empregar uma outra lógica, uma lógica que “ligue” as contradições, como é o caso da dialógica que Morin defende, regida pelo pressuposto da complementaridade antagônica.

Por certo não é à toa que a necessidade de uma outra lógica se impõe em um trabalho que envolve o estudo da ludicidade. Como Durand se empenhou em mostrar, o imaginário – do qual a ludicidade, como já se viu, faz parte – supõe mesmo uma outra lógica: em estreita conexão com a lógica do mito, ele é “alógico”, pelo menos em relação à lógica ocidental a partir de Aristóteles, caracterizando-se por uma identidade não-localizável, pelo tempo não-assimétrico e pela redundância (2004, p. 87). Noto especialmente a presença da redundância neste texto, através de alguns bordões reiteradamente entoados, tais como as “locuções superlativas”²² da pesquisa sobre a pesquisa, do jogo do jogo, ou ainda do saber do saber dos professores. Como bem se vê e já havia observado Durand, essa outra lógica não é privilégio apenas do imaginário: acompanham-no o “topo da ciência” (a Física contemporânea, por exemplo) em seu compartilhamento (DURAND, 2004, p. 85). Tanto num como no outro

²² Tomo esta expressão de Borges, usada no “Prólogo” ao seu livro *Prólogos, com um prólogo de prólogos* (BORGES, 2010b) para defini-lo como uma operação de potenciação, conquanto seja mais um prólogo, se bem que sobre os prólogos ali reunidos e por ele redigidos para diversas obras literárias.

habitam, em uma tensa, mas feliz coexistência, os opostos, os dilemas e as incertezas. Espero conseguir deixar esse modo de pensar aparecer com nitidez ao longo do texto, sobretudo naquelas passagens em que a voz clara das questões da pesquisa dialoga com os muitos autores e os sistemas conceituais invocados e com as histórias que os professores contam, brincando, sobre a sua própria formação.

Note-se, porém, que um texto fluido e inteiro nada tem a ver com aquele escrito produzido sob o efeito de uma ilusão de continuidade, isto é, escoimado de ambivalências, contradições e hesitações, em prol do pensamento homogêneo, constante e liso. Ao contrário: o que o mantém fluido e inteiro é, precisamente, aquilo se mantém nele, ou seja, os questionamentos, as dúvidas e até mesmo as rupturas e os recomeços. Pode-se aplicar, aqui, o mesmo esquema de compreensão adotado por Collares e outros (1999) a propósito das políticas brasileiras de formação continuada, tal como citado no capítulo sobre o referencial teórico: o que constitui a essência da continuidade não é a descontinuidade que funda o continuísmo (naquele caso, das políticas de formação que, iniciam continuamente do “zero”); as rupturas propiciadas pelos acontecimentos também têm seu valor, pois tecem novas possibilidades. Daí que o que pode manter a inteireza do texto é a possibilidade de começar mais uma vez a apreciação do problema, mas por um outro prisma, tanto quanto romper, tantas vezes quantas for necessário, com determinados quadros explicativos. É inserir, também sempre que for preciso, os exemplos, as explicações e as referências teóricas que o texto “pedir”, em busca de maior clareza e coerência interna. É repetir, como um refrão, os argumentos, enquanto eles tiverem valor, e as inquietações, enquanto continuarem incomodando. Isso explica a recorrência de alguns temas no texto, da mesma forma que elucida o ingresso aparentemente fortuito de autores secundários ao assunto da Tese.

O tempo verbal utilizado no presente também neste capítulo não é por acaso, tampouco um equívoco: ele expressa a ideia de que a pesquisa ainda está em andamento, mesmo estando às portas da análise e da discussão dos seus dados, já que na perspectiva aqui adotada ela não se encerra com o término da fase da coleta de dados.

Como venho afirmando desde o início, estou entre aqueles que acreditam que a escrita é produtiva. No caso da narrativa de uma investigação, isto implica o acréscimo de novos achados à própria pesquisa através do processo de reflexão engendrado pela escrita, no momento de relatá-la. Indo mais longe, poder-se-ia dizer que até mesmo este momento não é o final, já que a leitura também é produtiva e encarrega-se de ampliar o texto escrito com novos significados, diferentes daqueles inicialmente pensados por quem o redigiu. Essa é uma das ideias centrais da Hermenêutica Filosófica, visto que, para Gadamer, “a compreensão é

parte do acontecimento semântico, no qual se forma e se realiza o sentido de todo enunciado” e que o sentido de um texto se realiza na recepção por quem o compreende (2007b, p. 231). Tal perspectiva tem consequências importantes para o trabalho de interpretação dos achados da pesquisa, como se verá na continuação.

É bem verdade que a palavra “achados” seja aqui usada como um tampão, na falta de algo melhor que traduza o que ela quer dizer, uma vez que sugere encontrar o que já estava lá, enquanto a concepção de pesquisa em questão é, também ela, produtiva: em lugar de “achar” os significados até então ocultos, o que está em jogo é uma operação de construção – se bem que não no sentido de inventar do “nada”; a compreensão, nunca é demais enfatizar, pertence, como pontua Gadamer, “ao ser daquilo que é compreendido”, não sendo um mero “comportamento subjetivo frente a um objeto dado”(GADAMER, 2007b, p. 18). Apesar de muito utilizada, tampouco a palavra “dados” é apropriada, porque também ela se associa ao “Mito do Dado”, que, tal como Lawn (2007, p. 60) esclarece e já foi mencionado no primeiro capítulo, opera como se o trabalho de pesquisa se resumisse a descrever um mundo preexistente – um mundo dado. De qualquer forma, quando ambas forem usadas este esclarecimento deve ser recordado como um escudo contra possíveis mal-entendidos sobre a possibilidade de atingir a verdade através do método e contra a aparência eventualmente empirista que o pensamento pode vir a ter, sem querer, nem de fato o ser.

A alusão à topologia na menção à fita de Möbius estimula a retomada da questão da utilização da expressão “caminho” no título desta parte da Tese. Como metáfora topológica, ela sugere a ideia de espaço e, nesse sentido, pode contemplar a noção de um lugar específico, como é o caso quando significa uma faixa de terreno, por exemplo, no qual se está – sem movimento, portanto – ou pelo qual um corpo se desloca. Mas pode, também, remeter à ideia de direção, rumo, destino, sendo então para onde se vai. E pode, ainda, ter o sentido figurativo de meio, modo, maneira.

De certa forma, todos estes significados estão presentes no título da seção: empregada no plural, a palavra designa o “como” da pesquisa, apresentando seus instrumentos e procedimentos, e seu “onde”, situando seus pontos de partida e de chegada, bem como suas diversas estações e pontos de cruzamento.

Por outro lado, a ideia de caminho está contida na palavra método, como se pode observar em sua etimologia: *métodos* vem do grego *meta-* e *hodós*, significando “via, caminho” (CUNHA, 1986). Até mesmo o *Discurso do Método* pretendia mostrar “quais são os caminhos” seguidos por Descartes, isto é, “de que modo” ele procurou conduzir a sua razão (2008, p. 16).

O termo, uma vez associado à metodologia, converte-se literalmente em “caminhos dos caminhos”. E é bem isso o que quero dizer, no plural: não me refiro a uma via régia e de mão única que conduz a uma só direção, mas, sim, aos diferentes caminhos que tenho tomado, incluindo desde a faixa larga e bem pavimentada, os atalhos e as picadas íngremes, até a própria caminhada neles empreendida para investigar como se tornam capazes de brincar aqueles professores que brincam em suas aulas.

De outra parte, o uso da ideia de caminho aparece com muita frequência nas histórias de vida, revezando-se com expressões como “trajetória”, “jornada”, “percurso”²³. Segundo Delory-Momberger, elas transmitem um modo de compreender a vida como “um devir individual portador de *trans-formação*” que remonta ao surgimento da sociedade burguesa e está ligado à irrupção da noção de *Bildung* (2008a, p. 51). O contraditório, conforme a autora, é observar a persistência deste esquema de construção e de modelo de conduta, a despeito da desconstrução da imagem de um sujeito unificado que o curso da vida permitiria edificar, operada recentemente em vários domínios das ciências e das artes e mesmo na experiência cotidiana. Enquanto Delory-Momberger interpreta essa contradição como um “sinal de nossa fundamental dissociação entre herança e pós-modernidade” (2008a, p. 51-2), penso que ela é mais uma evidência da necessidade de pensar complexamente a complexidade humana, dado que, como diz Morin, “o próprio indivíduo é uno e múltiplo” (2002, p. 288). Este é também o núcleo do conceito de “existencialidade evolutiva singular-plural” de Josso, tão importante para sua teorização mais recente sobre relatos de formação, na continuidade de seu pioneiro trabalho sobre histórias de vida em formação (2008c, p. 27). Em suma, o sujeito descentrado da pós-modernidade parece ainda operar, em alguns momentos, que seja, como o sujeito unificado vigente até a modernidade.

Eis-nos, novamente, diante daquele princípio hologramático mencionado lá no começo da Tese, no capítulo concernente ao objetivo do estudo e às suas opções metodológicas. Do mesmo modo que cada ponto de um holograma contém a informação do todo de que faz parte, cada parte da Tese remete a sua problemática geral, que, por sua vez, está presente em cada uma de suas partes, o mesmo sucedendo-se com as próprias partes das partes. Desta feita este princípio transparece na espécie de “metametodologia” que configura o capítulo que, dobrado sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que aborda os caminhos percorridos pelos professores

²³ Uma das professoras investigadas na pesquisa, Wanda, escolheu-a para intitular sua “Autobiografia Profissional” realizada nos encontros ludobiográficos, justificando que o espaço da autobiografia compunha-se por acontecimentos significativos que nela se apresentavam em forma de uma trajetória, surgidos em tempos distintos, fazendo parte de histórias diferentes, em circunstâncias e condições diferentes que a constituíram como professora.

para tornarem-se professores que brincam, apresenta os caminhos construídos para estudá-los e, ainda, meus próprios caminhos para construir estes caminhos, como se verá logo a seguir.

3.1.2 Da necessidade de criar novos métodos.

O método, já dizia Bachelard ao refletir sobre o minucioso e sistemático trabalho científico do químico Urbain, é a antítese do hábito: “não há método de pesquisa que não acabe por perder sua fecundidade inicial. Chega sempre uma hora [...] em que o espírito científico não pode progredir senão criando novos métodos” (BACHELARD, 2000, p. 121).

O que pode conduzir à perda da fecundidade inicial de um método? Suponho que o esgotamento de suas possibilidades para ajudar a responder às questões que levam a buscá-lo seja uma das razões. Para constatar esse esgotamento é preciso ter, antes, tentado usá-lo, ou, pelo menos, deter conhecimento sobre tentativas anteriores nesse sentido.

Aí está mais uma das razões para empreender uma profunda revisão de pesquisas já realizadas na área em estudo, nas quais se confere não somente seus resultados e conclusões, como também a abordagem metodológica dos problemas levantados. Foi o que fiz por ocasião do projeto de pesquisa e que apresentei no capítulo anterior, se bem que em voo panorâmico, quase amostral, sobre as Teses e Dissertações sobre formação de professores e ludicidade produzidas no Brasil nos últimos dez anos, bem como sobre as pesquisas mais recentes de orientação (auto) biográfica neste campo.

Esse exame deu-me mais certeza da propriedade e da originalidade do problema por mim proposto, tanto do ponto de vista do tema, quanto do ponto de vista do modo de estudá-lo, potencialmente capaz de focar aquelas “zonas opacas” da formação, não penetráveis por meios convencionais de investigação, como a entrevista individual, o questionário e a observação.

No caso deste estudo, tais zonas constituem-se daqueles elementos ligados às lembranças da infância e da formação tanto pessoal quanto inicial e continuada, que, fiados conjuntamente nos afetos – portanto, repletos de emoção – são inacessíveis à perscrutação exclusivamente racional. Também compõem essas zonas aqueles saberes dos professores e os fatos protagonizados por eles em suas práticas pedagógicas e em suas atividades de formação que se transformaram em memórias implícitas, não acessadas conscientemente. Mas mesmo as memórias declarativas (semânticas ou episódicas) dos professores, da qual fazem parte seus saberes e suas experiências e que são em geral explícitas e conscientemente evocadas, podem ser condenadas à opacidade em um trabalho de investigação sobre a formação do professor, se

algumas condições especialmente favoráveis não somente à evocação, como também ao compartilhamento dessas memórias não forem garantidas. Refiro-me, por exemplo, à criação de um clima de confiança e de seriedade capazes de instilar importância à participação dos sujeitos na pesquisa, favorecendo o comprometimento e a colaboração com a sua realização. O jogo mostrou-se, como sempre, pródigo em estabelecer essas condições. A busca de condições adequadas vale também para o manejo do *priming*, aquele fenômeno cognitivo comentado no capítulo anterior, acionado quando um estímulo prévio (o *prime*, ou as “dicas”) facilita o processamento de uma informação, sobretudo em relação à evocação das memórias implícitas. Algumas das atividades lúdico-expressivas propostas mostraram-se especialmente propícias à ativação do *priming*, como, por exemplo, a “Viagem-fantasia” – o que demonstrarei mais adiante. Em todas elas houve preocupação com o estabelecimento de condições que favorecessem a cumplicidade e a adesão integral e em deixar seus motivos bastante claros, situando-as sempre no conjunto mais amplo da pesquisa e em relação ao seu objetivo geral.

Quanto ao formato do estudo, também a revisão realizada permitiu reafirmar sua identidade singular: ao contrário da maioria das pesquisas que investigou a temática da ludicidade e da formação de professores através de histórias de vida orientadas para a autoformação, propondo atividades explicitamente formativas para os sujeitos investigados, esta pesquisa não se configurou como um curso ou um grupo de estudo.

Contudo, a dimensão formativa das histórias de vida é ineludível: repetindo o que foi citado acima, a própria vida é, ela mesma, no sentido amplo, “trans-formação”. Além do mais, quando o indivíduo narra sua vida, ele se reapropria dela e, ao fazê-lo, apropria-se também de seu poder de formação, autoformando-se. Esse é, a rigor, o princípio subjacente ao conceito de história de vida em formação, desde Pineau, do qual os trabalhos de diversos pesquisadores, dentre os quais Josso, dão testemunho. Por fim, e repetindo o que afirmei no capítulo anterior, sendo a tomada de consciência um processo de construção de conhecimento e envolvendo o relato das histórias de vida dos professores a tomada de consciência sobre a sua própria formação, esse relato torna-se, também ele, uma atividade formativa. Como diz Delory-Momberger (2008), o que está em questão, em oposição a uma definição acadêmica e instrumental de intervenção formativa, é uma concepção global e alargada de formação.

Como se não bastasse aquele exame do estado da arte das pesquisas sobre jogo e educação para constatar, como Bachelard (2000), a necessidade de criar novos métodos, procedi, ainda, à realização de um estudo-piloto (ver Apêndice A e Apêndice B) sobre a formação lúdica do professor para elaborar o projeto desta pesquisa.

Esse procedimento foi objeto de questionamento na qualificação do projeto de Tese, devido à compreensão de que um trabalho investigativo pautado pela hermenêutica não requereria uma “pré-pesquisa”, como se assim fosse possível controlar seus resultados – ambição essa contrária à “orientação para o aberto” (GADAMER, 2007b, p. 479) e ao encontro com o incerto que o caracteriza. No entanto, ainda hoje percebo no estudo-piloto realizado muita fecundidade, sobretudo agora que a coleta dos dados por meio da ludobiografia já se cumpriu.

Com caráter compósito de preparação e de contraponto às narrativas ludobiográficas, aquela pré-investigação serviu para fundamentar a intenção de adoção de um processo investigativo mais abrangente, explicitando as limitações da resposta a uma única pergunta, por escrito, sobre a formação lúdica. De modo algum foi inspirada na intenção de controle prévio dos resultados, não apenas porque isso não seria desejável, mas, sobretudo, porque é de fato impossível, em se tratando de uma pesquisa qualitativa.

Devo, porém, reconhecer que a ideia de que se prestasse a extrair um conjunto de pré-categorias a serem utilizadas no planejamento das atividades ludonarrativas, em um sentido estrito, não se cumpriu. Em verdade, ele foi além: constituiu-se, isto sim, em um importante complemento à compreensão da problemática da formação lúdica do professor, cujos achados têm participado ativamente desta pesquisa, como mostrarei na seção a respeito. Mesmo baseando-se em um instrumento que, sozinho, é incapaz de captar toda a complexidade da formação lúdica, por restringir-se à narrativa escrita, individual, o estudo-piloto pôde propiciar informações relevantes sobre este processo e seu conteúdo, ainda que os participantes dele tenham participado de modo pontual e sem oportunidade de preparação prévia para uma reflexão a respeito. Foi além, também, no sentido de ter-me estimulado mais ainda a experimentar a abordagem hermenêutica, pois me fez intuir toda a riqueza de seu característico jogo de pergunta e resposta do qual eu poderia usufruir tanto durante os encontros ludobiográficos quanto na análise e interpretação dos dados, mas que, ali no estudo-piloto, pouco era possível praticar. Por isso mesmo, como se verá na sequência, o emprego da análise de conteúdo para o tratamento e a interpretação dos dados coletados nos encontros ludobiográficos, em seu sentido clássico e estrito, tal como era pretendido e foi apresentado no projeto de pesquisa, não vingou.

O fato é que o estudo-piloto contribuiu grandemente para a decisão de inventar uma abordagem de pesquisa com ambição de ser inovadora, uma vez que estampou com nitidez as fronteiras do questionário escrito individual como técnica de coleta de dados e o clamor do tema por uma forma de análise dos dados mais prospectante e dialogal. Outra de suas

intenções também cumprida foi a de familiarizar-me com a pesquisa (auto) biográfica, introduzindo-me na prática da investigação narrativa.

Antes de prosseguir, apresentando a ludobiografia em detalhe, considero necessário assinalar com mais ênfase a identidade qualitativa da pesquisa e suas relações com a pesquisa (auto) biográfica, já que é no interior deste tipo de pesquisa que a ludobiografia, transformada em abordagem investigativa, se situa.

3.1.3 A Identidade Qualitativa da Pesquisa e suas Relações com a Pesquisa (Auto) Biográfica e a Investigação Narrativa

A contribuição das abordagens qualitativas para a pesquisa e o conhecimento em educação no Brasil é irretorquível. Como em outros países que também as praticam, elas têm contribuído ativamente para responder ao desafio da compreensão de variados temas do campo educativo. A incorporação de posturas investigativas mais flexíveis, a recorrência a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais, a retomada do foco sobre os atores da educação, valorizando o ponto de vista dos sujeitos, e a consciência da intervenção da subjetividade no processo de pesquisa são algumas de suas contribuições mais notórias para a investigação em educação, segundo Gatti e André (2010). Mas a menção à pesquisa qualitativa, no singular, encobre uma variada gama de tipos de investigação. O cenário brasileiro, conforme essas autoras, abrange desde aquelas pesquisas desenvolvidas sob influência da fenomenologia, passando pela etnografia, pelos estudos na linha sócio-histórica, pela pesquisa-ação, pelos autores qualificados como “pós-modernos”, pelos estudos sobre a introdução de novas tecnologias na escola, até os estudos autobiográficos e de histórias de vida, dos quais a presente pesquisa é tributária.

Em meio à tamanha abundância de abordagens, os problemas também proliferam: a tendência à não-discussão em profundidade das implicações do uso de certas formas de coleta de dados, tais como narrativas, registros escritos e videografados, grupos de discussão e grupo focal, que requerem um tratamento adequado, é um dos problemas identificados por Gatti e André (2010). Elas também citam a necessidade de se discutir melhor as várias modalidades de análise nas abordagens qualitativas, além de sua relação com o enquadramento teórico pretendido. Essas pesquisas, conclamam as pesquisadoras, “precisam adensar sua capacidade explicativa”, do que depende a aplicabilidade dos conhecimentos assim gerados à área da educação (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 37).

Tais observações são valiosas para a pesquisa em questão, já que também ela se configura como um **estudo qualitativo**. Converti-as em recomendações a serem seguidas com rigor, como expressão de meu compromisso com o uso criterioso dos métodos qualitativos. Daí minha preocupação em relação a fundamentar bem a ludobiografia em sua composição com outras técnicas de coletas de dados e a explicar o mais pormenorizadamente possível os motivos e a forma de análise dos dados adotada, tanto quanto a realizar um constante entrecruzamento com diversos aportes teóricos.

O que permite identificá-la como um estudo qualitativo? É o fato de envolver conhecer o sentido assumido pela ludicidade na vida pessoal, formativa e profissional dos professores. Ela está, assim, de acordo com a caracterização de Bogdan e Biklen (1994), para quem a investigação qualitativa caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo interesse predominante pelo processo, na recolha de dados de forma descritiva e na ênfase no significado atribuído pelos sujeitos da pesquisa.

Por outro lado, sua relação com as histórias de vida, enquanto modalidade de pesquisa qualitativa, permite considerá-la, seguindo estes autores, como um tipo de **estudo de caso**, por esses autores definido como observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Se bem que Bertaux (2010) prefira a denominação “narrativa de vida”, também ele reconhece as histórias de vida como pertencentes à grande família dos métodos que utilizam estudos de caso. Foram os estudos de caso de famílias, esclarece este autor, que permitiram compreender o “como do porquê”, isto é, o “como isso acontece”, ao examinar narrativas de vida sobre processos recorrentes em um mesmo meio socioprofissional (BERTAUX, 2010, p. 14).

Observe-se que a pesquisa qualitativa não privilegia nenhuma prática metodológica em relação à outra nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu, distinguindo-se, sobretudo, pelo fato de comportar um conjunto de atividades interpretativas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Seja por representar uma estratégia de validação de resultados de pesquisa, seja como forma de melhorar a abrangência e a complexidade de um determinado objeto, ou, ainda, para se chegar a um retrato mais completo dele, o fato é que a chamada triangulação de diferentes procedimentos de coletas de dados é reputada como um de seus desafios crescentes (WELLER; PFAFF, 2010).

É, pois, o trabalho interpretativo do pesquisador em relação aos dados coletados aquilo que determina a dimensão qualitativa da pesquisa. De novo isso também ajuda a compreender a longa atenção concedida à explicação sobre a forma de análise dos dados na Tese, em que a

Hermenêutica Filosófica se destaca como a alternativa escolhida – o que se verá melhor daqui a pouco.

Quanto aos objetivos, considerando a intenção de conhecer as condições que determinam a formação lúdica daqueles professores que brincam a partir de seus relatos a respeito, trata-se de uma **pesquisa descritiva**, pois busca descrever as características de determinada população ou fenômeno (SILVA TRIVIÑOS, 1987), mas também tem ambição **explicativa**, pois mesmo sem manipular variáveis, pretende explicar o porquê (MARCONI e LAKATOS, 2006), ou seja, localizar nas biografias lúdicas pistas para compreender o alcance de certas experiências formativas em relação à ludicidade na educação. Essa explicação, contudo, no contexto da **investigação narrativa** em que a pesquisa se situa, deriva da observância da globalidade, rejeitando a “ilusão de causalidade” subjacente à busca de relações de causa-efeito determinísticas (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 32-33, tradução minha). Pode parecer contraditório que uma pesquisa focada nas condições determinantes oponha-se à busca de relações de causa e efeito, mas o fato é que também ela pode contrapor-se ao determinismo. Aquilo que lhe interessa é o alcance de uma compreensão da realidade – que não é definitiva, tampouco “a” verdade – a partir da identificação de relações de mútua determinação que a produzem incessantemente. A própria Teoria Crítica, tão zelosa da crítica da dominação e das relações de opressão e empenhada na busca de emancipação dessas relações, formou-se em contraponto à visão unidimensional das relações sociais característica da leitura linear das relações de causa e efeito, radicalizando a dialética e valorizando a pluralidade da vida humana. Logo, é fundamental ter em mira o todo.

A propósito da investigação narrativa, Connelly e Clandinin (1995) associam seu uso cada vez maior em estudos sobre a experiência educativa ao fato de que nós, seres humanos, somos contadores de histórias e vivemos vidas relatadas. Para estes autores, é por basear-se na experiência vivida e em qualidades da vida e da educação que a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa. Ainda conforme eles, é igualmente correto falar de “investigação sobre a narrativa” ou de “investigação narrativa”, já que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método de investigação. Porém, para distinguir as histórias que as pessoas contam das vidas que levam daquilo que fazem os investigadores narrativos – já que estes buscam descrever essas vidas, recolher e contar histórias sobre elas e escrever relatos de experiência –, os autores propõem a denominação “história” ou “relato” ao fenômeno e “narrativa” à investigação. Ademais, defendem que se separe a biografia e a autobiografia das histórias de vida, quando o enfoque do estudo está na profissionalização.

Observo, contudo, que nem todos pensam assim: para exemplificar uma posição contrária a esta definição, cito García (2007), que em seu trabalho de investigação biográfico-narrativa com biogramas emprega o termo “narrador” para designar o sujeito participante da pesquisa, devido ao seu papel de autor da narração da própria experiência. Em sua concepção de pesquisa, o narrador desempenha um papel ativo na análise e na interpretação da informação, em conjunto com o investigador, sendo, inclusive, considerado coautor da investigação. Recordo que também Josso (1988) estabelece suas próprias distinções nesse campo conceitual, tal como demonstrei páginas atrás: a autora entende que as histórias de vida deveriam abarcar a globalidade da vida e que a biografia educativa, diferentemente da autobiografia, é desencadeada pelo investigador, cujo interesse dirige-se menos para a narrativa propriamente dita e mais para a reflexão que permite a sua construção. Por seu turno, Abrahão (2006b), apoiando-se em Santamarina e Marinas, reitera que as histórias de vida resultam de um trabalho de construção travado em conjunto, reunindo o investigador e o entrevistado na mesma tarefa, por isso diferenciando-se de outras formas de relato, como as autobiografias.

Em um campo movente e complexo como esse, é tão fácil perder-se em imprecisões conceituais quanto é fácil dispersar-se em preciosismos terminológicos, especialmente quando são ainda incipientes os esforços no sentido de propor uma sistematização conceitual que abranja diversas correntes de pesquisa praticadas em diferentes países e idiomas. Delory-Momberger (2008) mostra, por exemplo, como, na própria França, a pesquisa biográfica, longe de constituir um campo específico e unificado no qual se poderia reconhecer procedimentos, conceitos e métodos que suscitassem e capitalizassem estudos, resultados e aplicações claramente identificados, configura práticas bastante díspares. Situando as origens do modelo biográfico contemporâneo nas narrativas de formação que levaram, por sua vez, à criação tanto da autobiografia quanto do romance de formação, a autora localiza nelas vestígios de antigas práticas espirituais da escrita pessoal combinadas, posteriormente, com as narrativas de ofício²⁴. Esses vestígios são perceptíveis na abordagem biográfica ainda hoje, mesmo que laicizada, e ajudam – assim acredita Cambi (2002) – a explicar seu nebuloso universo. Esse autor, por sua vez, define a história de vida como uma forma mais elementar de autobiografia de tipo não-literário.

²⁴ As autobiografias de Santo Agostinho (2007) e de Rousseau (2008), ambas denominadas *Confissões*, exemplificam, respectivamente, a narrativa espiritual e a narrativa profana; a obra *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, de Goethe (2001), é um exemplo muito citado de romance de formação.

Como se não bastasse a confusão terminológica relacionada às diversas maneiras de fazer referência à escrita da vida, é preciso, ainda, considerar as relações mantidas com a história oral. Segundo Queiroz (1988), a história oral é um termo amplo que recobre uma grande quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Dentro desse quadro amplo da história oral, a autora situa a história de vida que, para ela, constitui uma espécie ao lado de outras formas de informação captadas oralmente, embora possa também eventualmente ser escrita. Assemelham-se às histórias de vida as entrevistas, os depoimentos pessoais, as autobiografias, as biografias. Toda história de vida poderia, a rigor, ser enquadrada na categoria da autobiografia, tomada em sentido lato; mas, segundo Queiroz – e nisso coincide com Josso, cuja posição já foi abordada neste texto – no sentido estrito a autobiografia existe sem nenhum pesquisador ou com sua presença em grau mínimo, e essa é sua forma específica.

Já a biografia, como história de um indivíduo redigida por outro, aproxima-se da história de vida pela presença do pesquisador e pelo relato escrito que sucede às entrevistas, embora o pesquisador que use a técnica da história de vida, diferentemente do biógrafo, busque atingir a coletividade da qual seu informante faz parte. Entretanto, há quem não pense assim, como é o caso de Delory-Momberger (2008): para ela a socialização e a individualização são faces indissociáveis da atividade biográfica, entendendo a biografização como interface entre o individual e o social. Assim, ainda que se distinguisse a história de vida da biografia – o que não é o caso –, seu caráter biográfico as manteria unidas, como categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos, isto é, sua experiência social cotidiana. Essa forma de pensar acaba convergindo com o pensamento de Josso (2008c) no que tange à noção de paradigma singular-plural, mencionada páginas atrás. Delory-Momberger também não separa na narrativa sua condição de meio de expressar a história de vida de sua condição de lugar onde essa história acontece: não apenas o fato biográfico dá notícia da experiência; ele é, em si mesmo, o modo como a experiência se realiza. A biografia seria então uma atitude primordial e específica do vivido humano por meio da qual, antes de qualquer tradução ou expressão de sua existência em formas escriturais, o homem “escreve” sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27). Em um sentido amplo, a biografização, sustenta a autora sob influência de *Tempo e Narrativa*, de Paul Ricoeur, é a figuração de si. Porém, inversamente, para Queiroz, a história de vida é

apenas uma técnica, não podendo ser confundida com o material reunido. Dilema semelhante atormenta a história oral, que também se debate em relação a ser considerada como técnica, metodologia de pesquisa ou disciplina. Para Amado e Ferreira (2006), a solução está em defini-la como uma metodologia – e não como técnica – que, como tal, apenas estabelece e ordena os procedimentos de trabalho funcionando como ponte entre teoria e prática, deixando as soluções e as explicações para serem buscadas na teoria. As autoras advertem que na área teórica, a história oral é apenas capaz de suscitar, jamais solucionar questões; em que pese ser capaz de formular perguntas, não pode oferecer as respostas que só a teoria pode dar.

Em relação às histórias de vida, Marre (1991) acredita que seu futuro mais promissor depende de que sejam entendidas como parte essencial do método biográfico, e não como mera técnica de coleta de dados. Para tanto, o autor defende uma ruptura com o positivismo instrumental, ainda prevalecente, de modo que seja possível operacionalizar as relações conceituais que a teoria sugere ao pesquisador sem perder de vista as totalidades sintéticas singularizadas que cada indivíduo representa em relação ao grupo. A história de vida (*life story*) compreende, segundo Marre, relatos orais e autobiografias escritas, longas entrevistas abertas e outros documentos orais ou testemunhos escritos e etnobiografia, e testemunham o desejo de se ter um método mais amplo, capaz de “captar a face interna da experiência humana” (1991, p. 90).

Enquanto isso, para Nóvoa (2000), devido à oferta de um material extremamente rico para proceder à análise do vivido, as histórias de vida conferem legitimidade aos saberes pregressos ao mesmo tempo em que nelas é possível encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

Em relação à interface individual/coletiva, Bertaux (2010) lembra que nas narrativas de vida no âmbito da pesquisa etnossociológica o interesse deve recair na experiência do sujeito apenas “como” membro de uma categoria social; o que importa, segundo este autor, não é a sua interioridade, mas o que lhe é exterior, isto é, os contextos sociais dos quais os indivíduos adquiriram, pela experiência, um conhecimento prático.

Ousando fazer um contraponto a essa posição, creio que ninguém é somente um “como”; no mínimo, é-se um somatório de diversos “como”, cuja combinação, resultando múltipla e original, justifica a sua possível contribuição singular. Além da busca de recorrências e da explicação sobre elas (o que a perspectiva etnossociológica das narrativas de vida se propõe a fazer), as relações entre os casos particulares tem, a meu ver, a função de buscar o contraste e a especificidade da experiência formativa de cada sujeito. Por isso, acredito que a importância está, sim, também no indivíduo, no particular. Parodiando o uso

que faz Piaget do conceito de transdução²⁵, e, para isso, liberando-o das limitações que lhe são atribuídas nesta teoria em relação a formas superiores de pensamento, penso que o raciocínio a ser empregado pelo pesquisador neste caso deveria ser também transdutivo, além de indutivo, ou seja, orientar-se do particular para o particular. De toda forma, e sob influência do paradigma do singular-plural professado por Josso, penso que, independentemente do âmbito da pesquisa ser etnossociológica ou qualquer outra, a visão empregada nas narrativas de vida é irrefutavelmente binocular, isto é, focada tanto na dimensão do singular, quanto do social.

Enfim, ainda que rastreasse exaustivamente todos os termos que compõem o campo biográfico, evocando mais autores e suas respectivas posições a respeito, possivelmente não encontraria consenso nele. Talvez esse consenso nem deva haver, mesmo, posto que é, por certo, a coexistência de diferentes perspectivas uma das razões para que a abordagem biográfica mantenha-se tão vivaz e promissora para o avanço do conhecimento de forma cada vez mais situada e consequente. Quer seja devido à proliferação do trabalho com narrativas, histórias de vida e (auto) biografias, quer seja por causa da cada vez mais frequente utilização das histórias de vida e dos estudos (auto) biográficos como método de investigação qualitativa, como mostrei acima, o fato é que há um intenso florescimento da pesquisa (auto) biográfica no Brasil e na Europa. Tantas pesquisas teóricas e práticas dão mostras do campo de investigação altamente promissor que representa a pesquisa com vidas.

De minha parte, mesmo que acolha as observações de Connelly e Clandinin (1995) sobre a investigação narrativa e as recomendações de Queiroz (1988) sobre a prática das histórias de vida, nesta pesquisa acompanho a tendência predominante nas pesquisas praticadas com o método biográfico no sentido de conceber a biografia como equivalente das histórias de vida e entender a autobiografia como uma variante ou uma especificação dessas histórias; junto-me, assim, aos pesquisadores brasileiros que têm se unido no esforço de identificar essa área de investigação como pesquisa (auto) biográfica (PASSEGGI, 2008a; ABRAHÃO, 2008). Segundo consta na “Apresentação” da coleção “Pesquisa (auto) biográfica e educação” (2010), a pesquisa (auto) biográfica analisa as modalidades segundo as quais indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida. Dado que aquilo que vincula essa modalidade de pesquisa à área da educação é o fato dela ocupar-se com a ampliação e a produção de conhecimentos sobre a pessoa em formação, e que o tema desta

²⁵ Segundo o *Dicionário Terminológico de Jean Piaget* (BATTRO, 1978), a transdução é um tipo de raciocínio que procede por analogias imediatas. Na perspectiva piagetiana trata-se de uma experiência mental cujas representações não constituem conceitos gerais, mas esquemas de ação evocados mentalmente.

pesquisa é, precisamente, a formação lúdica do professor, tem todo o sentido considerá-la como pesquisa (auto) biográfica na área da educação.

Considerando, porém, cabível as respectivas observações de Josso e de Queiroz sobre a abrangência da vida toda pelas histórias de vida, no sentido estrito a pesquisa ora relatada configura-se no que Minayo (2002), a partir de Denzin, denomina histórias tópicas de vida, por abordarem aspectos específicos da vida. Autores como Bogdan e Biklen (1994), já citados, também admitem que algumas entrevistas de histórias de vida, em lugar de pretenderem abarcar a vida inteira do sujeito, limitam-se a focalizar dados específicos de um período específico da vida da pessoa, ou um aspecto particular dela. É o caso também de Bertaux (2010), para quem existe narrativa de vida desde que haja descrição sob forma narrativa de um fragmento da experiência vivida. Assim, no caso da própria pesquisa em questão, uma das atividades desenvolvidas nos encontros ludobiográficos nos quais os professores contaram suas histórias de formação lúdica – histórias de vida tópicas, portanto – foi, justamente, uma “Autobiografia Profissional”: a autobiografia foi um dos recursos utilizados no trabalho ludobiográfico com as histórias de vida dos professores em relação a um tema específico – a formação lúdica.

De qualquer maneira, nem a ludobiografia nem nada a ela semelhante figura entre as várias fontes de dados narrativos e as diversas formas de coleta dos dados da pesquisa narrativa citadas por Connelly e Clandinin (1995). Não obstante a pesquisa (auto) biográfica reconhecer que o processo de biografização não se limita à narrativa verbalizada, como já foi visto no capítulo anterior, o mais longe que ela foi, ao menos de que tenho notícia, diz respeito à diversificação das fontes (auto) biográficas: além das entrevistas e relatos escritos, tem empregado relatos orais, fotos, diários, cartas, memoriais, escritas escolares e videográficas. Mesmo a definição mais ampla de pesquisa com narrativas de vida, tal como a proposta por Bertaux (2010), que enfatiza que o essencial é conjugar o verbo “contar”, no sentido de “fazer relato de”, não excluindo outras formas de discurso em seu interior, não menciona a brincadeira como uma modalidade alternativa de narrativa. Ele só se refere à validade do uso de descrições, avaliações e explicações que, mesmo não sendo formas narrativas, fazem parte da narração e contribuem para construir significados.

Foi preciso, pois, realizar vários ajustes para adaptar as técnicas italianas à investigação narrativa sobre a formação docente em relação à ludicidade. De caráter bidirecional, estes ajustes exigiram também algumas mudanças na concepção mais geral de pesquisa educacional, e, particularmente, na de tipo qualitativo. Somadas aos seus bem

conhecidos desafios e dificuldades, quero crer que essas mudanças revigoram-na com a adoção de pautas mais criativas e flexíveis de coleta e análise dos dados.

3.1.4 Ludobiografia

Como já foi dito no capítulo inicial, a partir da ludobiografia proposta por Staccioli (2003b, 2005, 2010) e complementada por seus colegas (DEMETRIO, 1997; DI PIETRO, 2003; ORBETTI; SAFINA; STACCIOLI, 2005), concebi um conjunto de procedimentos de pesquisa que permitisse investigar, brincando, como os professores se tornam capazes de brincar.

Reitero que o propósito original de seus autores não era este. A sua ludobiografia foi estabelecida no contexto da intenção de levar a autobiografia à escola, sendo orientada primordialmente para a infância e desenvolvida em torno da brincadeira. Mas a abertura para desenvolvê-la não apenas com crianças é dada pelo próprio Staccioli, que esclarece que “todos podem experimentar-se com a ludobiografia, com a condição que nela haja uma adesão não forçada, uma motivação, uma vontade de compromisso, de confronto, de contato, de prazer...” (2003b, p. 69, tradução minha).

Definindo-a como uma “disciplina impertinente”, Staccioli observa que ela sequer alcançou, ainda, reconhecimento a ponto de ser inserida no *Dicionário das Ciências Anômalas*, embora, para ele, seja correto considerá-la como tal (STACCIOLI, 2003b, p. 65, tradução minha).

Segundo Staccioli, “a ludobiografia é uma modalidade de jogo que prevê o contar de si mesmo e dos outros, o mostrar-se aos outros, o acolher as histórias pessoais que outros colocam em evidência no jogo” (2005, p. 93, tradução minha). Em sua obra mais recente²⁶ o autor explica que

O termo ludobiografia engloba dois domínios vastos e fugidios: o lúdico, que pode ser compreendido seja como complexo de *games*, seja como atitude nos confrontos com o mundo; e a biografia, que pode ser compreendida seja como narração em torno da vida de outros, seja como escuta das narrações de si e daquelas que outros possam fazer de nós. (STACCIOLI, 2010, p. 10, tradução minha).

²⁶ Gianfranco Staccioli teve a amabilidade de encaminhar-me um exemplar de seu mais recente livro, *Ludografia: raccontare e raccontarsi con il gioco* (2010), a tempo de consultá-lo para elaborar o texto final da Tese, razão pela qual sou-lhe imensamente grata.

Seu grande desafio é conservar-se, simultaneamente, jogo e biografia. Assim o é porque a dimensão lúdica faz-se presente na ambiguidade das atividades propostas (o “como se fosse”), enquanto a dimensão biográfica comparece no foco colocado na comunicação de si. Em suma, baseando-se em muitos modos para contar-se e compartilhar narrativas, ela nasce do jogo e se oferece em forma de jogo. E não há idade, ou sexo, ou proveniência étnica, ou cultura que possam limitá-la, pois o que a possibilita ou pode dificultá-la é a relação, o que justifica a necessidade de uma situação acolhedora, salienta Staccioli (2010).

Quanto à interpretação dos materiais ludobiográficos, a opção de Staccioli por uma leitura hermenêutica das histórias serve de endosso à minha decisão de utilizar a hermenêutica para esse fim. O autor, porém, é bastante cauteloso em relação ao processo interpretativo, observando que, “no máximo, a leitura hermenêutica pode fornecer uma explicação convincente e não-contraditória do significado de uma história, uma leitura coerente com os significados que a constituem”, reconhecendo nessa forma de explicação o círculo hermenêutico (STACCIOLI, 2010, p. 12, tradução minha).

Por tudo isso, vislumbrei na ludobiografia a possibilidade de referendar minha convicção de que nada é mais apropriado para obter e compreender histórias de vida em relação ao brincar do que a própria brincadeira.

Para tanto, aprofundi-me nos trabalhos de Staccioli e de seus colegas e mantive com ele estreita correspondência eletrônica. Além disso, encontramos-nos na *Facoltà di Scienza della Formazione da Università degli Studi di Firenze*, em Florença, na Itália, em duas ocasiões (fevereiro de 2008 e maio de 2010), sendo que, na última, conheci também Di Pietro, ao participar, a convite de Staccioli, de um curso sobre Didática Lúdica. Nesse curso, pude relatar aos docentes participantes minha experiência com a formação lúdica dos professores e dar notícia da pesquisa realizada. Em todo esse processo de transformação da ludobiografia em metodologia de pesquisa sobre a formação lúdica de professores, contei sempre com a ciência e a aprovação de Staccioli. Na segunda estada em Florença, ao apresentar-lhe um esboço da análise dos dados da pesquisa com vistas a obter sugestões sobre como proceder para interpretá-los, recebi valiosas indicações teóricas: são exemplo delas a sugestão de recorrer ao conceito de objeto transicional de Winnicott (1975) para explicar a importância atribuída aos materiais por parte dos professores que brincam, e uma outra explicação para o jogo “Cobras e Escadas”, diversa daquela que eu até então conhecia. No contexto da descrição dos encontros ludobiográficos e da interpretação dos seus achados a riqueza da contribuição de Staccioli ficará mais evidente.

O certo é que tudo indica que o acesso às histórias de formação relativas ao brincar é facilitado quando elas são traçadas em ato: como já mencionei na seção sobre a memória e há pouco repeti, as memórias declarativas (episódicas e semânticas) e procedurais de longa duração, particularmente as remotas, são mais facilmente evocadas em condições familiares àquelas nas quais se formaram, quando entra em jogo o *priming*.

Contudo, os motivos para esta decisão não se resumem às bases biológicas da memória: há que se considerar o contato consigo mesmo e com o outro que a brincadeira oportuniza, contato esse em um outro “tom” e por meio de novos recursos expressivos, diferentes daqueles utilizados na comunicação ordinária, e também a emergência do “corpo biográfico” (BOIS; RUGIRA, 2006; BOIS; AUSTRY, 2008) na brincadeira, dado o lugar de destaque atribuído ao corpo nas atividades lúdico-expressivas.

Há ainda a considerar o que diz Bergson (1999) sobre a necessidade de abstrair-se da ação presente para evocar o passado em forma de imagem: penso que a brincadeira, à semelhança do sonho, cria esse espaço de vacuidade favorável à recordação.

Comparando a ludobiografia enquanto modalidade de pesquisa educacional ao jogo do rabisco desenvolvido por Winnicott (1984) em suas consultas terapêuticas com crianças, percebo que ela, como aquele jogo, proporciona uma maneira de entrar em contato com o outro, configurando um jogo mútuo, bilateral, desenvolvido em um espaço potencial construído conjuntamente no qual é possível utilizar formas de comunicação alternativas. Como denomina Grolnick, é um “rabisco dialógico” (1993, p. 135).

Mas, apesar dessa comparação com o jogo do rabisco, o que a atrai para o campo da Psicanálise, a ludobiografia tem pouco a ver com a patografia. Esta última é uma espécie de biografia psicanalítica, que, para chegar à compreensão da vida mental de uma personalidade histórica, baseia-se nos testemunhos biográficos disponíveis e, principalmente, não omite elementos de sua individualidade sexual (FREUD, 1976b). A patografia, como o próprio Freud diz, a partir de seu conhecimento dos mecanismos psíquicos propõe-se a desvendar as forças motivadoras originais da mente daquele indivíduo em estudo, assim como as suas transformações e desenvolvimentos futuros. Seu objetivo é “demonstrar a relação que existe, seguindo o caminho da atividade instintiva, entre as experiências externas de um indivíduo e suas reações.” (FREUD, 1976b, p. 123). Contudo, há ao menos um ponto de contato entre ambas que merece ser aludido aqui: a convicção de Freud de que aquilo que é lembrado da infância não pode ser considerado com indiferença, pois encobre valiosos testemunhos dos traços mais importantes de nosso desenvolvimento mental. Por exemplo, no caso de Leonardo da Vinci, Freud concluiu que “o desenvolvimento que o levou a tornar-se um artista ao atingir

a puberdade cedeu lugar ao processo que o tornou pesquisador e que tem suas determinantes na primeira infância.” (FREUD, 1976b, p. 121). A despeito da influência nada negligenciável do acaso na própria infância e ao longo da vida, a importância das primeiras experiências é indiscutível. O valor da compreensão das primeiras fases do desenvolvimento infantil foi enfatizado por Freud (1976c) ao comentar o interesse educacional da Psicanálise, afirmando, inclusive, que só poderia ser educador aquele que fosse capaz de penetrar na mente infantil, o que só seria possível, por sua vez, mediante a reconciliação desse educador com a própria infância. Nesse sentido, a ludobiografia, uma vez transformada em técnica de coleta de dados sobre a formação lúdica do professor, considera com especial atenção as histórias de brincar relativas à infância dos professores, convencida de que nelas há pistas importantes para a compreensão do seu devir como professores que brincam. Não se trata, porém, de uma análise de orientação psicanalítica como a patografia faz do seu biografado, senão da valorização daquelas experiências que jamais perderão importância, em meio a outras, posteriores, com as quais se combinarão. As próprias brincadeiras infantis, nas quais, segundo Freud (1976a), o desejo de ser grande reflete-se, anunciam um diálogo com o vir a ser adulto da criança.

Depois dessa breve digressão sobre a patografia, e retomando o fio de minha argumentação em favor da ludobiografia, se o diálogo “prático” que acredito ser instaurado pela brincadeira já seria um bom motivo para elegê-la como um singular *medium* de pesquisa – um meio que, como vimos, é inextricavelmente também seu fim –, haja vista o “poder do diálogo” ao qual já aludi, há outro motivo, ainda, para isso: o fato de que esse diálogo é potencializado pelo “rir juntos” que o brincar proporciona. Isto porque, como sustenta Gadamer, “é só no diálogo e no ‘rir juntos’ que funciona um entendimento tácito transbordante” no qual “os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmo no outro.” (GADAMER, 2007i, p. 247). Riso foi o que não faltou nos encontros ludobiográficos, durante os quais os professores brincaram, juntos, contando aspectos de sua vida em relação à brincadeira e a sua formação para o magistério. O riso, junto com o bom humor e a alegria, foi também presença constante nos relatos dos professores sobre como eles são, enquanto professores que brincam, e como se configuram suas práticas educativas em torno da ludicidade.

E, como se tudo isso não bastasse, deve-se levar em conta que a pesquisa (auto) biográfica não precisa restringir-se, necessariamente, à escrita individual da própria história de vida, com caracteres alfabéticos sobre o papel. Como se sabe, a autobiografia refere-se às várias formas de escrita de si e a grafia é tudo isto que deixa um traço, um signo. Assim, de

acordo com Staccioli, as histórias de vida podem ser “traçadas com a pena ou a palavra, através da expressão corpórea, da música, da dança, do jogo, das imagens”, sendo que “os signos traçados podem ser encorpados ou etéreos, bidimensionais ou tridimensionais, duradouros ou fugazes” (STACCIOLI, 2005, p. 58, tradução minha). E, depois, o próprio Gadamer exalta a necessidade de liberar a palavra de seu sentido gramatical, concebendo-a como “aquilo que diz algo” (2007a, p. 81).

O emprego de recursos expressivos oriundos da experiência artístico-expressiva pode significar uma oportunidade de ampliar e de aprofundar a narração de si, uma vez que o “trabalho artístico prefere o símbolo ao signo e pede a quem olha ou a quem produz imagens que descubra em cada elemento do narrado a sua valência metafórica” (ORBETTI, 2005, p. 51, tradução minha). Além do mais, a experiência artístico-expressiva tem o condão de transformar emoções, pensamentos e afetos em conhecimento. O momento da narração de si, explicitado em um momento estético que conecta as emoções às recordações, representa uma alternativa aos códigos rígidos da narração através da história oral e escrita. De mais a mais, a arte, a poesia, a literatura, a metáfora e o próprio jogo – que considero como autêntica metáfora em ato –, não são meros enfeites da linguagem, mas sim sua própria força vital. A bem da verdade, o próprio jogo é uma verdadeira escritura, ou, é ainda mais: uma “polifonia de escrituras” (RUDOLFO, 2001, p. 33, tradução minha). E, finalmente, dado o que diz o famoso bordão de Gadamer, “ser que pode ser entendido é linguagem” (2007b, p. 612), o jogo é linguagem. Tudo isso foi amplamente comprovado por meio dos procedimentos de pesquisa que propus a partir da ludobiografia.

Esta abordagem, porém, comporta o mesmo risco que correm as atividades lúdicas quando apropriadas pelo ensino: asfixiar a brincadeira e mascarar a atividade a ela associada – no caso, a pesquisa. A saída é a mesma que propus, páginas atrás, para a conjunção educação-ludicidade: brincando por brincar também se aprende, e brincar pode, sim, ensinar, desde que continue sendo brincadeira. É a aposta – sempre ela! – nesta oportunidade que mantém o jogo como jogo e, ao mesmo tempo, sustenta seu potencial para enriquecer a pesquisa educacional.

De toda maneira, foi na emulação de Bachelard para a necessária criação de novos métodos de pesquisa que encontrei o aval para a legítima “aventura metodológica” na qual tenho me embrenhado no Doutorado.

E é de fato uma aventura, porque a ludobiografia na qual Staccioli e colegas trabalham foi apenas meu ponto de partida para inventar uma abordagem metodológica compatível com o objetivo de compreender as trajetórias de formação dos professores que brincam e o papel da universidade nelas. A ela agreguei outras técnicas de coleta de dados, seguindo à risca a

observação de Santos sobre a necessidade de “uma constelação de métodos” quando se trabalha com um conhecimento “relativamente imetódico” como é aquele voltado às “condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (1987, p. 48). Isso bem se aplica ao estudo em questão, interessado em conhecer as condições que possibilitam aos professores tornarem-se capazes de brincar em sala de aula. O autor, porém, adverte para a “transgressão metodológica” que o recurso a uma pluralidade de métodos representa (SANTOS, 1987, p. 49). Dessa transgressão alguma incompreensão pode eventualmente resultar, como aquela expressa no estranhamento diante da diversidade e da quantidade de técnicas previstas para a pesquisa, por ocasião da avaliação do projeto de Tese. Todas essas técnicas, no entanto, não se destinam a “prender” o objeto de estudo, cercando-o por todos os lados com tantos métodos quantos for preciso na ambição de contê-lo em sua totalidade. Afinal, como gosta de insistir Morin, citando Adorno, “a totalidade é não-verdade” (ver, por exemplo, MORIN, 1996, p. 98, e MORIN, 2010, p. 213), pois ela, mesmo sendo uma promessa fascinante, é inatingível. Mesmo porque, “o próprio conceito do todo só pode ser compreendido relativamente” (GADAMER, 2007b, p. 22). Minha pretensão não é compreender tudo; é compreender melhor, ou, como recomenda Gadamer, “compreender diferente” (GADAMER, 2007b, p. 392) e, nesse sentido, a pluralidade metodológica parece-me ser o caminho mais apropriado para compreender, sem prender, esse objeto movente e polifacético no qual consiste a formação lúdica do professor e seu estudo.

3.1.5 Outros Métodos e Técnicas Empregados

Para abordar com a profundidade requerida o problema de investigação e pôr em prática a ludobiografia, cuja proposta central, tenho insistido, é contar-se brincando, foram concebidos quatro encontros de aproximadamente duas horas de duração cada, denominados ludobiográficos. O formato desses encontros possui vários traços da técnica de grupo focal, e outros tantos da entrevista episódica, além de poderem, também, ser considerados um metalogo, nos termos de Bateson (1998a), como foi mencionado rapidamente no primeiro capítulo. Videogravados e fotografados por uma auxiliar de pesquisa, os encontros contaram também com outra auxiliar para registrar observações do desenvolvimento das atividades, tomando notas de campo. Neles, os participantes compuseram portfólios individuais reunindo o registro de algumas das atividades propostas em formulários especialmente concebidos para esse fim; tais materiais anexados foram objeto prioritário de análise, secundados pela transcrição dos encontros.

Do grupo focal os encontros ludobiográficos retêm a característica de ser um grupo de discussão sob mediação do moderador, dado que, segundo Barbour, “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando suas interações.” (2009, p. 21). Foi assim que, nesses encontros, os oito participantes, previamente selecionados e informados, envolveram-se, sob a moderação do pesquisador e na presença das duas auxiliares de pesquisa, em brincadeiras especialmente selecionadas para propiciar a atividade narrativa de formação (o foco do grupo). O fato de a técnica do grupo focal prever, segundo Flick (2009), entre as suas diversas modalidades de moderação, o desenvolvimento de dinâmicas de interação com uma participação ativa do moderador, tal como ocorre com a ludobiografia, reforçou sua assimilação ao procedimento em questão. Diferenciando-se do grupo de discussão no sentido estrito, no qual o mediador busca intervir o mínimo possível e seu interesse são as vivências coletivas do grupo, o grupo focal demanda, efetivamente, uma posição mais ativa do mediador, interessando-se também pelas opiniões de cada um de seus membros (WELLER, 2010). Por suscitar discussões entre os membros do grupo, o grupo focal logo se revelou coerente com as intenções da pesquisa, devido à facilitação da emergência de uma multiplicidade de pontos de vista e de processos emocionais em torno do processo formativo em relação à ludicidade. Como os grupos focais admitem aquecimento para preparar a discussão e requerem reforço dos laços grupais, tal como os encontros ludobiográficos assim o exigiam, isso também aproxima ambas as técnicas. Outro traço do grupo focal conservado nos encontros ludobiográficos é o número de participantes recomendado e a sua duração: de acordo com Flick, em regra os grupos são formados por seis a oito pessoas que participam da discussão de um tópico específico por um período de trinta minutos a duas horas. Também a recomendação da técnica do grupo focal de compor o grupo com participantes sem conhecimento mútuo prévio, com o argumento de que, assim, o nível de fatos pressupostos que normalmente permanecem implícitos tenderia a ser baixo, mostrou-se válida para os encontros ludobiográficos. Graças a ela, as atividades ludonarrativas destinadas a conhecer quem são, como se tornaram quem são e como brincam os professores que brincam encontram sua razão de ser na necessidade do próprio grupo se conhecer, sendo realizadas de forma natural e espontânea. Por fim, a sinergia própria do grupo, como consequência da interação característica da técnica, como bem assinala Gatti (2005), acrescentou elementos à contribuição de cada participante, resultando em uma construção conjunta de narrativa, complementar àquela produzida por cada um dos membros do grupo e fixada no portfólio. Afinal, como assevera Flick, os grupos focais geram discussão

e, portanto, revelam tanto os significados supostos pelas pessoas no tópico de discussão como a maneira pela qual elas negociam esses significados.

Todavia, suas limitações também se mostraram presentes nos encontros ludobiográficos: o esforço organizacional para reunir todos os participantes, fazendo coincidir os horários disponíveis para os encontros, e a dificuldade em trabalhar com a interlocução paralela, fruto do entusiasmo suscitado pelas atividades ludonarrativas propostas, exigiram esforço constante para serem contornadas.

Quanto à entrevista episódica, Flick a diferencia da entrevista narrativa por envolver a narrativa de uma série de situações, constituindo-se, em sua opinião, como um diálogo mais aberto do que aquele oportunizado pela entrevista narrativa. Ao contrário desta última, cujo objetivo é uma narrativa biográfica abrangente, a entrevista episódica, por deter-se, justamente, em episódios, permite uma abordagem mais concreta e específica. Tal característica bem se ajustou à intenção maior dos encontros ludobiográficos, que não é o de contar toda a vida, mas propiciar a narrativa de alguns aspectos da história formativa dos participantes em relação à ludicidade.

Porém, como explicarei melhor na sequência, não segui a orientação de Flick sobre o uso da análise de conteúdo como técnica analítica dos dados decorrentes do trabalho com grupo focal e com entrevista episódica, tampouco a de Barbour (2009), que recomenda a teoria fundamentada, tendo optado, como já disse diversas vezes, pela abordagem hermenêutica dos dados gerados por meio dos encontros ludobiográficos.

Em relação ao metálogo, trata-se de um conceito cunhado por Bateson (1998a) nas conversas que ele desenvolve imaginariamente com sua filha e que denomina aquele tipo de conversação cuja estrutura é pertinente ao tema. Combinando retórica e didática, o metálogo, embora possa ser um diálogo sobre o diálogo, se seu tema for esse, pode ser muito mais: a história da teoria evolutiva é inevitavelmente um metálogo entre homem e natureza, no qual a criação e interação de ideias é, também ela, um processo evolutivo, exemplifica Bateson (1998a). O metálogo, portanto, explora a dimensão transcendente do conhecimento. Por isso, reitero que a ludobiografia guarda com ele alguma semelhança, na medida em que o diálogo sobre o jogo que ela comporta se realiza, ele mesmo, em forma de jogo. Poder-se-ia dizer que também a análise dos dados colhidos nesse diálogo, uma vez realizada através da abordagem hermenêutica – portanto, por meio do diálogo – é um metálogo.

Quanto ao uso do portfólio na pesquisa, mesmo que a intenção não fosse a de atribuir-lhe aquele sentido de estratégia formativa do profissional reflexivo propalado por Sá-Chaves (2005), também não quer dizer que tenha funcionado apenas como um arquivo pessoal de

produções de cada professor participante, no sentido estrito de um “porta-folhas”. À diferença de um dossiê, que se constitui em um repositório de materiais reunidos ao longo de determinado período – veja-se, por exemplo, o dossiê de estágio das Licenciaturas descrito por Grilo e Machado (2005) –, o portfólio, em sua dimensão reflexiva, é capaz de capturar e expressar o processo formativo. É uma narrativa múltipla, de natureza biográfica, situada nas relações entre o aprender e o viver, que dá acesso não somente aos conhecimentos de seu autor, mas, principalmente, aos significados a eles atribuídos e às suas circunstâncias, permitindo compreender o modo como esses significados se constroem e interferem na reconfiguração da sua identidade (SÁ-CHAVES, 2005). Como observa Simão, baseando-se em Gardner, o aspecto processual do portfólio é tão acentuado que ele deveria chamar-se “processo-fólio” (SIMÃO, 2005, p. 86).

Mas essa é apenas uma de suas dimensões, no contexto de um vasto e crescente uso que vai desde a compilação de trabalhos do artista, passando pela avaliação dos alunos (especialmente na educação infantil) e pela formação de professores, até uma forma de estruturar o *curriculum vitae* (GRILO; MACHADO, 2005). No âmbito educacional, a bem da verdade, seu uso tem se difundido como estratégia formativa (inicial ou continuada) e elemento de avaliação (veja-se, por exemplo, todo o livro organizado por SÁ-CHAVES, 2005, o *Manual do Portfólio* de SHORES; GRACE, 2001 e ZEBALLOS, 2008). Quando se faz presente na pesquisa educacional, é, majoritariamente, como objeto de investigação (por exemplo, ZÍLIO, 2010; VALENTE; REZENDE, 2006); muito raramente, consta como seu instrumento (ver, por exemplo, DIAS, 2005; SUÁREZ, 2008a, 2008b, se bem que, neste último caso, o foco seja a documentação narrativa em si, enquanto pesquisa-ação-formação, e não o portfólio; de qualquer maneira, como na pesquisa qualitativa em geral, os dois termos – objeto e instrumento – são difíceis de separar). Para Carvalho e Porto (2005), ele representa uma oportunidade de vivenciar reflexivamente o processo de formação.

De qualquer forma, foi a partir da dimensão reflexiva do portfólio que divisei seu potencial para contribuir com minha pesquisa sobre a formação dos professores em relação à ludicidade.

Reforçou a motivação para adotá-lo o argumento colhido de Benjamin, em seu texto sobre a técnica do escritor: “a fala conquista o pensamento, mas a escrita o domina” (1987, p. 32). A ele somo, ainda, a reflexão de Cambi sobre a dimensão formativa da escrita: “se escrever é pensar-se, também é formar-se, dar-se um rosto, uma identidade, uma *forma*.” (Cambi, 2002, p. 16, grifo do autor, tradução minha). Mas é na *Hermenêutica do Sujeito* de Foucault (2006) que encontro a argumentação mais acabada para sustentar a escolha do

portfólio como alvo central da análise: a partir de sua exposição sobre o papel desempenhado pela escrita na cultura de si na Antiguidade Clássica, através dos *hypomnēmata*²⁷, cadernetas de anotações que serviam tanto para quem nelas escrevia, quanto para os outros, que as liam, percebo que os registros escritos contidos no portfólio cumprem função semelhante. Como uma espécie de diário de bordo, essas anotações são um exercício de si de duplo uso, identicamente aos *hypomnēmata* de que fala Foucault: uso para si mesmo, como forma de assimilação e retenção do que foi vivido em cada encontro, e uso pelo outro – no caso, pela pesquisa e por seus possíveis leitores –, como fonte de aprendizado e compreensão sobre a formação dos professores em relação ao brincar e, mais ainda, sobre os próprios encontros ludobiográficos, a partir da percepção dos professores a respeito. Todavia, à diferença dos *hypomnēmata*, que, como esclarece Foucault (2010), não constituem uma narrativa de si mesmo, tampouco se ocupam do não-dito, mas, sim, do já-dito, a fim de relê-lo e meditar sobre ele, os textos produzidos pelos professores que compõem o portfólio na pesquisa abarcam ambas as coisas: o que foi dito e vivido nas atividades ludobiográficas, e também o que não foi dito, quer porque não houve tempo ou momento propício para fazê-lo, quer porque foi preciso, antes, sistematizar aquele não-dito até chegar a convertê-lo em escrito. De toda maneira, é dos *hypomnēmata* como “tesouro acumulado para releitura e meditação posteriores” (FOUCAULT, 2010, p. 147), que os portfólios mais se aproximam.

Além do mais, como muito acertadamente pondera Gadamer (2007j), é por meio da reflexão que nos damos conta do que aconteceu, imprimindo, assim, sentido à experiência histórica; por isso, justifica ele, a História deve cada vez de novo ser reescrita desde cada presente. Pode-se dizer que a escrita resultante dessa reflexão potencializa, ela mesma, os processos reflexivos.

Mas escrever não é fácil. Venho declarando isso desde o início do texto. E assim o é, mesmo quando o objeto da escrita somos nós mesmos, o que poderia supor menor dificuldade na tarefa devido à presumida familiaridade com o assunto. Porém, conhecemo-nos bem menos no que imaginamos conhecer-nos – ou, pelo menos, não temos esse autoconhecimento sistematizado, pronto para ser narrado. Ademais, a escrita de si exige, também ela, certo distanciamento e, por conseguinte, um estranhamento daquilo sobre o que versa. Por outro

²⁷ Conforme a nota de rodapé número 14 da aula de 3/03/1982 (segunda hora) constante em *Hermenêutica do Sujeito*, *hypomnēmata* tem, em grego, um sentido mais amplo do que o de uma simples coleção de citações ou de coisas ditas para auxiliar a memória: designa todo comentário ou forma de memória por escrito, inclusive notas e reflexões pessoais tomadas no dia a dia (FOUCAULT, 2006, p. 445). Já no texto “Escrita de si”, Foucault esclarece que “ali se anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente” (2010, p. 147). Embora na versão de “Escrita de si” consultada o termo esteja grafado como *hupomnēmata*, mantive, aqui, a forma utilizada na *Hermenêutica do Sujeito*.

lado, a sensação de artificialidade, o sentimento de impotência para expressar-se em profundidade e a autocrítica sobre os aspectos formais da escrita são alguns dos obstáculos com que defrontam aqueles que se entregam à empresa de escrever-se. Se isto já ocorre na escrita espontânea, automotivada, quanto mais na escrita solicitada por outrem; talvez também por isso Josso (1988), amparando-se em Dominicé, acentue tanto a especificidade da biografia educativa, em sua condição de narrativa centrada na formação e nas aprendizagens de seu autor e iniciada pelo investigador, mais interessado na reflexão que ela dá lugar do que à narrativa propriamente, em contraste com a autobiografia. Nem tudo está perdido, porém, quando a escrita está atrelada a uma “injunção institucional”, como relata Passeggi (2008b) no caso dos memoriais: se, de um lado, ergue-se, de fato, alguma resistência contra a tarefa imposta desde fora e que pode ser utilizada para fins avaliativos, também desponta o fascínio pela escrita de si. Para a autora, essa oscilação entre a injunção institucional e a sedução autobiográfica decorre da própria natureza desse gênero discursivo – no caso de seu estudo, o memorial – no qual se entrucruzam a dimensão avaliativa e a dimensão autopoiética (PASSEGGI, 2008b, p. 105). Então, se até na escrita de memoriais de avaliação o saldo da escrita de si é positivo, pode-se deduzir que, a despeito da resistência inicial na execução da tarefa, ainda prevalece o prazer da autodescoberta e a satisfação ante o interesse e o acolhimento dos outros em relação à sua história.

Acrescente-se a isso o fato de que mesmo que os professores sejam uma das classes profissionais mais familiarizadas com a leitura e a escrita, infelizmente, em geral, eles mesmos escrevem pouco, particularmente aqueles que atuam nos estratos iniciais de ensino. Até entre aqueles constantemente exigidos em termos de escrita acadêmica, como é o caso dos professores do ensino superior, as dificuldades e resistências também aparecem com frequência – inclusive porque esta atividade, que requer tempo e organização mental, precisa disputar posição favorável à sua realização com outras atividades acadêmicas, sempre mais urgentes, como são as demandas da sala de aula, por exemplo. Inclusive Gadamer (2007c) confessa sua dificuldade com a escrita, admitindo que mesmo nós, professores, compreendemos muito pouco essa arte.

Por fim, não se pode negligenciar a complexidade da passagem do oral para o escrito na narrativa autobiográfica. A despeito dos inúmeros laços que aproximam essas formas de relato, como bem ensina Chartier (1990), este é um momento delicado, que exige esforço e coragem: conforme Pérez, “escrever a sua palavra é um ato político, um ato de conquista de um direito cotidianamente subtraído por uma cultura escolar que nega a apropriação da leitura e a paixão pela escrita.” (PÉREZ, 2006, p. 184).

Por tudo isso, fui cautelosa ao solicitar os registros escritos dos professores, procurando deixá-los à vontade para realizar a tarefa, inclusive, fora da sessão, se assim o desejassem. Também os estimulei a utilizar quaisquer recursos gráficos para se expressarem – desenhos, esquemas, recorte e colagem, etc. –, o que de fato veio a acontecer: a elaboração das capas de alguns portfólios e também as anotações dos jogos, com a reprodução de fotografias e desenhos, são um exemplo disso. Somente propus a escrita da autobiografia profissional no terceiro encontro ludobiográfico, após propiciar a realização de várias atividades preparatórias à tarefa. Foi em Josso (1988) que encontrei apoio para esta decisão: em sua proposta, a narrativa escrita encerra a etapa de construção do percurso de formação, após o tempo dedicado à narração oral, porque, segundo a autora, é preciso, antes, ordenar o tempo da maturação e o da rememoração que possibilitarão a reflexão na qual essa narrativa se dará. Cumpre enfatizar, contudo, que as atividades ludobiográficas não se restringiram a preparar a ocasião propícia à elaboração da “Autobiografia Profissional”, pois elas se constituíram em si mesmas como momentos narrativos importantes, repletos de significados esclarecedores para o problema enfrentado pela pesquisa.

Ainda que os portfólios se resumissem a ser apenas um lugar para guardar os registros feitos durante e a partir das atividades ludonarrativas propostas nos encontros ludobiográficos, dada a densidade afetiva dos materiais que lhes seriam confiados, eles estariam mais para relicário do que para arquivo. Na proposta feita aos professores para que confeccionassem uma capa para o seu portfólio, esse status de relicário logo se confirmou: para a maioria deles, a capa, como se pele fosse, passou a envolver com desvelo os materiais ali depositados a cada encontro, ajudando a atribuir um senso de conjunto ao conteúdo, tanto quanto o identificando e enriquecendo-o com novas e dilucidadoras informações sobre a formação de seu autor. Mas, se eles não chegaram a ser explorados reflexivamente de modo explícito e intencional durante os encontros ludobiográficos, tudo indica que a reflexão, da parte dos professores, mesmo assim, ocorreu: pude perceber isso no último encontro, data limite para a entrega dos portfólios com seus respectivos materiais e, especialmente, o último solicitado, a “Autobiografia Profissional”, quando o sentido de processo atingiu seu apogeu (o que ficará evidente mais adiante, na interpretação dos dados). Já a minha reflexão foi todo tempo estimulada por essa estratégia de organização dos dados, por meio da qual pude fazer as ligações entre os diferentes momentos da ludobiografia proposta, compreendendo, também eu, o seu processo, através da percepção do processo levado a efeito em cada um dos participantes e do grupo por eles formado. Um fecundo diálogo com esse material, tomado em conjunto, foi o fio condutor do trabalho de análise e interpretação na pesquisa, em meio à

trama formada pelos demais materiais – fotografias, videogravação, notas de observação e transcrição dos encontros. As três características essenciais do portfólio no contexto educativo foram, assim, asseguradas: a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o caráter dialógico dos processos que ele subentende (NUNES; MOREIRA, 2005).

Em todo o caso, nessa constelação de métodos o que persegui foi, sobretudo, o exercício da pluralidade coerente – o que espero ter sido capaz de ter posto em prática na realização da pesquisa.

3.1.6 Método e Hermenêutica

Antes de explicar as razões e o modo de abordar a pesquisa através da Hermenêutica Filosófica, preciso justificar o uso bastante flexível que fiz até agora das palavras “métodos”, “metodologia” e “técnicas”.

Sem descurar da especificidade de cada uma delas, e conhecendo a subordinação conceitual e prática da segunda em relação à primeira quando esta é empregada no sentido de metodologia científica, em geral a palavra “métodos”, utilizada no plural, equivale a “técnicas”, com o sentido de referir-se aos diferentes procedimentos e seus respectivos instrumentos para consumir uma pesquisa. É nessa direção que segue a obra *Técnicas de Pesquisa*, de Marconi e Lakatos (2006). Porém, eventualmente a palavra “métodos” também diz respeito aos diferentes tipos de estudo, sendo, então, mais abrangente, confundindo-se com a própria ideia de ciência. Por outro lado, há quem distinga metodologia de método. É o caso de Morin, para quem “uma metodologia define um programa de trabalho preciso e definitivamente estabelecido”, ao passo que “meu método [referindo-se à sua obra *O Método*, em seis volumes] pretende ser uma ajuda para o espírito para que ele enfrente as complexidades e elabore suas estratégias.” (2010, p. 242). Mas, segundo ele, o método de Descartes aproxima-se de uma metodologia, pois prescreve os processos a serem seguidos para chegar a um conhecimento pertinente.

A questão da relação hierárquica entre esses conceitos é muito complexa, e, como qualquer relação hierárquica, é uma relação de poder sob forte injunção ideológica, o que esclarece a ausência de uniformidade em relação à sua utilização. Se parece certo que algumas técnicas “combinam” mais com uma metodologia do que com outra – por exemplo, o questionário individual, composto de perguntas estruturadas, como técnica de coleta de dados de uma metodologia de pesquisa quantitativa –, isso não quer dizer que seu uso não seja possível em outro tipo de pesquisa. Resguardada a congruência teórica, interessantes

resultados podem advir desta espécie de “alquimia” metodológica, contribuindo para efetivamente esclarecer o problema de determinada pesquisa.

Desde o manual de pesquisa mais pragmático, passando por aquele voltado à introdução à pesquisa qualitativa, até a reflexão mais abrangente sobre o fazer ciência na contemporaneidade, todos exaltam a pluralidade metodológica. Veja-se, como exemplo do primeiro caso, o que dizem Marconi e Lakatos: “nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, [...], mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso.” (2006, p. 31). E, como exemplo do segundo caso, a definição de Flick para o fenômeno da “hibridação”, identificado como uma das tendências metodológicas atuais na pesquisa qualitativa, em estreita consonância com a nossa época, autodenominada pós-moderna: “é a utilização pragmática de princípios metodológicos, como forma de fugir à filiação restritiva a um discurso metodológico específico” (2009, p. 33). Para o terceiro caso, invoco novamente Santos, para quem “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada”, o que explica sua defesa do uso de uma “constelação de métodos”, capaz de “captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (1987, p. 48). Daí que, para ele, “a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural” (SANTOS, 1987, p. 48).

Por outro lado, observa-se um nítido declínio do uso do conceito de “método” nos livros sobre pesquisa em educação, decerto fortemente influenciado pela reflexão sobre a racionalidade científica e pela crítica ao racionalismo e ao determinismo. Haveria na atualidade uma espécie de “desconfiança metodológica de base” disseminada no campo das pesquisas educacionais, como, de resto, das Ciências Humanas em geral? Tudo indica que sim.

O certo é que Gadamer, através de sua obra magna *Verdade e Método*, questiona a autoridade do método, mostrando que a verdade, longe de ser por ele revelada, é, justamente, encoberta e obscurecida por ele (LAWN, 2007, p. 27). Para o filósofo, existem verdades que não são produzidas pelo método lógico-analítico e formas alternativas de alcançá-las acabaram sendo inibidas pela fixação no método. Com ele aprendemos que a razão não se reduz à ciência, tanto quanto a racionalidade não é apenas lógica, mas também histórica. Gadamer chama a atenção para o fato de que, para além da lógica dos conceitos, há também a lógica do próprio acontecimento. É nessa direção que seguem Maffesoli e Morin, por exemplo – se bem que estes vão bem mais longe –, propugnando por uma compreensão ampliada da racionalidade, não restrita à razão instrumental ou abstrata: o primeiro advoga em favor da razão sensível (MAFFESOLI, 2008) e o segundo declara ser impossível assentar toda a razão

na lógica, criticando, não a racionalidade, mas o “delírio racionalizador” (MORIN, 1992, p. 185).

O método, para a Hermenêutica Filosófica, “não detém as condições para revelar uma verdade nova, apenas explicita aquilo que já contém de forma implícita” (HERMANN, 2002a, p. 26). A posição tão heterodoxa de Gadamer em relação à verdade e ao papel do método levou alguns autores a especular que o título de sua obra bem poderia ser “verdade contra o método” (STEIN, 2004, p. 47) ou, dada a primazia da alternativa sobre a conjunção na dicotomia posta no título, “verdade ou método” (RICOUER, 2008a, p. 145).

Nessa perspectiva o conhecimento é, basicamente, interpretação, não havendo um único e seguro modo de acessá-lo, tampouco ele mesmo não sendo um só, estável e homogêneo. Isso se dá porque entre os objetos e quem conhece está a linguagem, que pertence ao mundo da cultura, ao mundo histórico determinado²⁸. E como onde há interpretação poderá haver divergências na interpretação, é preciso mostrar as razões porque se diverge, isto é, os caminhos (métodos) para mostrar a verdade, diz Stein (2004).

Toda essa digressão sobre método e hermenêutica é também um pretexto para melhor explicar aquilo que no projeto de pesquisa denominei “metodologia hermenêutica”. Como o próprio Gadamer afirma na “Introdução” de *Verdade e Método*, “na origem, o fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método”, já que ele “não se interessa por um método de compreensão que permita submeter textos, como qualquer outro objeto da experiência, ao conhecimento científico” (2007b, p. 29). A tarefa hermenêutica, diz ele, “não é desenvolver um procedimento compreensivo, mas esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão.” (GADAMER, 200b, 391).

Será, então, um equívoco buscar na hermenêutica algum apoio à compreensão das narrativas dos professores sobre a sua formação?

Apoio, sim, ela pode dar, e o faz consistentemente através de seus ensinamentos sobre o poder do diálogo e o entendimento como interpretação – como tenho procurado demonstrar. De fato, ela tem esclarecido, com sua palavra solar, a compreensão de meu próprio processo de compreender as histórias de formação dos professores, bem como é capaz de iluminar – no

²⁸ Essa é uma afirmação nada pacífica, inclusive entre aqueles pensadores que se colocam do mesmo lado em relação à crítica da racionalidade científica. Maffesoli (2008), por exemplo, sobre cujas ideias sobre a razão sensível e o saber dionisíaco firma-se uma parte da argumentação sobre a importância da paixão e dos afetos na determinação do modo de ser dos professores que brincam, propõe a substituição da representação pela apresentação das coisas. Por ele, deveria vigorar o deixar ser aquilo que é e a contemplação do mundo, em detrimento das mediações sucessivas operadas pelos sistemas interpretativos que visam representar o mundo em sua verdade essencial, universal e incontornável.

sentido de dar luz, o que engloba tanto pôr às claras, quanto dar brilho – as condições nas quais se dá o processo de compreensão dos professores acerca de sua formação lúdica.

Mas, método, no sentido de “uma doutrina, um sistema de regras para interpretar textos ou uma ferramenta a serviço das ciências”, ela não pode ser (ROHDEN, 2002, p. 294). De acordo com Rohden, isso não quer dizer que ela exclua de seu campo as ciências: reconhece-as, é claro, em sua validade, mas mostra seus limites, seu estreitamento e seus próprios pressupostos ontológicos.

Aliás, o próprio Gadamer deixa bastante claro que a hermenêutica não está interessada em “construir um conhecimento seguro, que satisfaça aos ideais metodológicos da ciência, embora também se trate de conhecimento e de verdade” (2007b, p. 29). Para ele, o fenômeno da compreensão impregna todas as referências humanas ao mundo, mas, mesmo apresentando uma validade própria também no terreno da ciência, resiste à tentativa de ser transformado em método da ciência. Vem daí o propósito de sua investigação, que é “rastrear por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica” (GADAMER, 2007b, p. 30).

Se essa definição pode conspirar em favor daquilo que Lawn denuncia como um “overuso” do termo, deixa entrever, por outro lado, sua riqueza: derivado de *hermeneuein*, em Grego, que significa interpretar (de onde vem o nome de Hermes, o mensageiro dos deuses na mitologia grega), na Antiguidade Clássica denotava a elucidação e a explicação das elusivas mensagens e sinais sagrados (LAWN, 2007, p. 66). Desde então, a hermenêutica, como ensina Hermann, percorreu uma longa tradição humanística, relacionada à interpretação de textos bíblicos, à jurisprudência e à filologia clássica. Mas, para além de ser entendida como a arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários, ou uma investigação filosófica das origens históricas e dos significados das palavras, ela “ressurge modernamente no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade.” (HERMANN, 2002a, p. 15). Assim, a Hermenêutica Filosófica, opondo-se à separação do sujeito e do objeto e ao mito do objetivismo, mantém a interpretação e a busca de sentido como problema central, mas em um sentido que “ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo” (HERMANN, 2002a, p. 25). Essa concepção alargada de entendimento é inteiramente conveniente para a pesquisa em questão, baseada em narrativas lúdicas. Embora essas narrativas sejam transcritas e examinadas como texto, foram geradas no contexto do jogo, sendo a ele constantemente remetidas.

Falando em jogo, observo nele a mesma indocilidade que a experiência da verdade demonstra em relação ao jugo metodológico: ela é como o jogo, que, como já foi dito, resiste à didatização e a outras apropriações meramente instrumentais. Porém, também como já foi dito, é possível conciliar brincar e aprender, tanto quanto brincar e investigar, desde que a brincadeira seja preservada e as concepções de aprendizagem e de investigação tomadas em um sentido mais amplo. Tal como Di Pietro o faz quando analisa os diversos e contraditórios paradigmas da ludicidade, é preciso jogar “o jogo dos contrários”, isto é, estabelecer uma relação de *coincidentia oppositorum* entre os contrastes e as oscilações dos conceitos, de modo a atingir a “superfície profunda do cotidiano jogo da vida” (2003, p. 42). Esta expressão latina de Nicolau de Cusa para exprimir a transcendência e a infinitude de Deus, que, segundo o *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2007) seria a coincidência do máximo e do mínimo, do tudo e do nada, do criar e do criado, da complicação e da explicação, num sentido que não pode ser entendido nem apreendido pelo homem, consta em sua obra *A Doutra Ignorância*, já citada, precisamente, a propósito do conceito de doutra ignorância.

A propósito de Nicolau de Cusa, tendo aprendido com Bombassaro (2002) que ele viveu como que entre dois mundos – o do pensar medieval, sem ser, ainda, um pensador moderno –, é como se seu próprio pensamento, cuja marca é, precisamente, a pluralidade, condensasse a transição paradigmática de uma época, tanto do ponto de vista cultural, como mais especificamente do ponto de vista filosófico. Para esse filósofo, ensina Bombassaro, o conhecimento resulta da capacidade humana em assimilar, combinar e unificar os contrários, ou seja, a *coincidentia oppositorum*. Como se vê, as contradições têm, nessa perspectiva, uma importância fundamental, não podendo ser simplesmente repelidas ou ignoradas; ao contrário, elas são postas a trabalhar em favor do processo de conhecer, em um itinerário que, segundo Bombassaro, vai da pluralidade à unidade.

Então, não se trata, nesse “jogo dos contrários”, de negar a contradição, até porque, como diz Bateson em sua teoria do duplo vínculo²⁹, citando Willian Blake, o poeta inglês, “sem contrários não existe progresso” (BATESON, 1998e, p. 333, tradução minha). Para Bateson, sempre se pode reduzir o impacto da contradição, seja apoiando os contrários, seja

²⁹ A situação do duplo vínculo descrita por Bateson relaciona-se à sua teoria da esquizofrenia, baseada, por sua vez, na teoria dos tipos lógicos de Russell. Nessa situação os indivíduos submetidos a um padrão de mandatos conflituais apresentam uma “dupla recepção”, operando segundo processos transcontextuais. Embora o duplo vínculo seja característico da esquizofrenia, existem padrões de conduta afins, tais como o humor, a arte, a poesia e o jogo, que não são patológicos. A tarefa de resolução dos contrários que o duplo vínculo supõe tanto pode colapsar aprendizagens anteriores e a própria capacidade do indivíduo para discriminar os tipos lógicos, quanto desencadear a psicose. Mas pode também produzir naqueles indivíduos mais criativos uma profunda redefinição da pessoa (*self*), revelando-lhes um mundo no qual a personalidade individual se funde com os processos de relação em uma vasta ecologia estética de interação cósmica (BATESON, 1998c, 1998d, 1998e).

eludindo-os. Por exemplo, em condições mentalmente saudáveis, somos capazes de manejar comunicações que põem em jogo distintos tipos lógicos, a despeito da descontinuidade existente entre eles. Tal é o caso do jogo, e nele a fantasia e a metáfora, por exemplo; também é o caso do humor, enquanto método para explorar os temas implícitos no pensamento ou em uma relação e que opera por meio da condensação dos diferentes modos comunicacionais; e é igualmente o caso da própria aprendizagem, cujos níveis múltiplos relacionam-se a uma maior perícia em aprender (BATESON, 1998c).

Da mesma forma que o conceito de unidade complexa, a coincidência dos opostos requer uma forma de pensar que torne produtivo o confronto antinômico por ela instaurado. Adotá-la, porém, representa outra transgressão, desta feita a um dos preceitos do *Discurso do Método* de Descartes cujo vigor parece nunca cessar, qual seja o de separar para compreender: “dividir cada dificuldade examinada em tantas partes quantas puder e for necessário para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 2008, p. 25).

Mais do que simples oxímoros, as expressões “método hermenêutico”, tanto quanto “aula lúdica” e “pesquisa ludobiográfica”, contêm um desafio às formas soberanas de conceber os conceitos por elas abrangidos. Na conciliação dos contrários, os conceitos parciais “dialogam entre si”, ligando-se em um novo conceito que forma uma unidade de opostos, sem, no entanto, cada um deles perder suas características originais fundamentais, tampouco as tensões e as afinidades que ora os aproximam, ora os distanciam. Afinal, cada um deles, conforme Cusa (*apud* ABBAGNANO, 2007), possui a verdade, embora ela seja relativa. É como reflete Morin (2010) em uma singela metáfora a respeito de sua dupla identidade de judeu-gentio: dois olhos fazem enxergar melhor.

Ante esse “sentimento oceânico”, diz Bateson, inspirando-se novamente em William Blake, “salvam-se aqueles com capacidade de concentrar-se nas minúcias da vida, em que cada detalhe do universo se vê como propondo uma visão do todo” (BATESON, 1998e, p. 336). Esta passagem relembra de imediato o princípio hologramático, tal como definido por Morin a partir de Pinson: “cada ponto do holograma contém a presença da totalidade do objeto” (MORIN, 2008, p. 113).

De qualquer forma, quando se fala em “método hermenêutico” – como o faz Stein (2004) –, há que se considerar que a idéia de método tem um sentido diferente daquela equação “razão + método = racionalidade científica”. Ainda de acordo com Stein, “importa não confundir isso com uma espécie de procedimento metódico no sentido, por exemplo, das ciências empírico-matemáticas”, pois “não é um procedimento e não se pode dizer que o seja, por causa da não-separação entre sujeito e objeto.” (STEIN, 2004, p. 26). É, isto sim – tal

como optei por empregar para denominar este capítulo –, uma espécie de caminho. A circularidade que se dá na relação entre sujeito e objeto no “método hermenêutico” faz-se presente naquela ideia-chave de Gadamer dita lá no primeiro capítulo, relacionada à noção de história efetual: somos, sempre, parte daquilo que buscamos entender.

De mais a mais, não se trata de abolir a ciência, senão de concebê-la de outra forma: Gadamer critica o conceito demasiado estreito de Aristóteles de *episteme* enquanto ciência, o qual deixa valer apenas para a matemática, sustentando que “o campo das ciências do espírito seria, na verdade, melhor avaliado a partir do velho conceito de retórica, no qual se trata de enunciados dignos de crédito e não de provas determinantes.” (GADAMER, 2000, p. 209). De qualquer modo, há que se ter em conta que “os conhecimentos da experiência não podem levar a saber absoluto algum.” (GADAMER, 2000, p. 208).

Relembrando Morin (1992), para quem o problema não é a razão, mas a racionalização, pois a razão é evolutiva, enquanto a racionalização é o delírio lógico, no caso da Hermenêutica Filosófica o problema talvez seja a metodização. Afinal, como recorda Lawn, “a verdade nunca deve ser metodizada.” (2007, p. 62).

O fato é que, como diz Hermann, “a hermenêutica é uma outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta”, mas que “conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem.” (2002a, p. 83). Ou, como resume Rohden a partir de Gadamer, “é um modo de saber ‘entre’ (*Zwischen*) idéia e realidade, conceito e palavra, verdade e método, linguagem e experiência e experiência da linguagem, em suspensão (*Schwebe*).” (2002, p. 104). O “entremeio (*Zwischen*)”, sustenta o próprio Gadamer, ao se referir à polaridade entre familiaridade e estranheza na qual se baseia a tarefa hermenêutica, “é o verdadeiro lugar da hermenêutica” (2007b, p. 391). Essa suspensão é enquanto devir e remete à mobilidade, com a pretensão de ampliar horizontes do sujeito e do seu objeto. E é circular, tanto do sujeito ao objeto, quanto da parte ao todo. É por ser resultado de um “inter” e por acontecer nesse espaço intermediário que a interpretação resultante do “método” hermenêutico – naquele sentido relativo que é o único passível de usar – não se enquadra na noção ordinária de conhecimento científico. Como foi dito acima, a hermenêutica não só não possui um único objeto e método de análise, como se recusa a separar clara e distintamente o que é método e conteúdo, sujeito e objeto, forma e matéria, experiência e abstração.

A área intermediária ocupada pela experiência hermenêutica lembra os conceitos psicanalíticos de espaço potencial e seu sucedâneo, o espaço transicional, tais como descritos por Winnicott (1975). Neles se desenvolvem os fenômenos transicionais, isto é, aquelas

experiências de vida que se efetuam entre o indivíduo e o meio ambiente, desde seus estádios primitivos, das quais decorrem as capacidades de pensar e fantasiar. Segundo este autor, essa área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena, sendo necessária para o início do relacionamento da criança com o mundo e conservada através da vida “na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador” (WINNICOTT, 1975, p. 30). Para Winnicott, conforme visto no capítulo anterior, a capacidade de um ser humano para a experiência cultural se funda nos primórdios do desenvolvimento infantil, a partir da difusão dos fenômenos transicionais, que se espalham por todo o território intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo, isto é, por todo o campo cultural, permitindo a fruição da herança cultural. Provém daí seu argumento para afirmar que essa terceira área, na qual não somente surge e se desenvolve a brincadeira, como também ela mesma, graças à própria brincadeira, se desenvolve, “se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem” (1975, p. 142).

Observe-se, contudo, que, para que essa experiência aconteça, é preciso, inicialmente, uma “mãe suficientemente boa”, quer dizer, alguém capaz de efetuar uma “adaptação ativa às necessidades do bebê”, dando a “ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar” (WINNICOTT, 1975, p. 25 e 27). Creio que à figura da “mãe suficientemente boa” no desenvolvimento humano corresponde o intérprete na Hermenêutica Filosófica: ambos são mediadores, agindo no sentido de criar possibilidades de compreensão e de ligar mundos diferentes, veiculando sentido. Tal como a “mãe suficientemente boa” em relação ao seu bebê, o trabalho de interpretação operado pelo intérprete “se transforma na expressão de ir mais além dos fenômenos e dados manifestos.” (GADAMER, 1983, p. 67). E, também como a “mãe suficientemente boa”, o intérprete não se coloca passivamente ante o texto; antes, ele o interpela, mas o faz em estrita observância às perguntas que o próprio texto, implicitamente, apresenta-lhe. Ele está envolvido na tarefa de interpretação “como um elo de sentido participante.” (GADAMER, 2007d, p. 182). Assim como Hermes, o mais humano dos deuses gregos, ambos, mãe suficientemente boa e intérprete, ajudam a superar distâncias, fazendo ir mais longe.

Mas as aproximações entre a Hermenêutica Filosófica e a teoria dos fenômenos transicionais não param por aí. Considerando que, tal como proclama Gadamer, “toda forma de criação cultural humana em geral reivindica um entendimento” (2007f, p. 136), e que, de acordo com Winnicott (1975), a brincadeira, como fenômeno transicional original, é o ancestral de toda criação cultural humana, vejo uma ligação primordial entre a brincadeira e a

hermenêutica. Tenho para mim que o conceito de fenômeno transicional se estabelece como uma ponte entre a concepção de hermenêutica como um modo de saber “entre” e o brincar, por meio da qual é possível fazer transitar concepções renovadas de conhecer, interpretar e ser baseadas na transicionalidade. O próprio conceito torna-se, pois, um objeto transicional, que liga a experiência hermenêutica ao brincar e, por conseguinte, às experiências culturais que, no sentido mais amplo, incluem a própria experiência da investigação científica.

Enfim, mesmo sem esquecer que a Hermenêutica Filosófica não é uma tecnologia da compreensão, como as hermenêuticas de Schleiermacher e de Dilthey³⁰ quiseram ser, e que, por isso, ela não propõe um sistema de regras para descrever e menos ainda guiar o comportamento metodológico das Ciências Humanas, isso não quer dizer que ela não possa contribuir para o seu fazer.

No caso da educação, Hermann (2002a) afirma que a hermenêutica pode contribuir para ampliar seu sentido a partir do reconhecimento da dimensão criadora da compreensão, sobretudo quando desnuda o reducionismo ao qual a educação se submete quando está sob efeito da normatividade técnico-científica. Segundo a autora, uma das maiores contribuições da hermenêutica à educação é não responder à necessidade de autocompreensão do processo educativo em termos de promessa de completa transparência. Em suas próprias palavras, “é uma ilusão considerar que podemos clarear todas as motivações e interesses que subjazem à experiência pedagógica” (HERMANN, 2002a, p. 88). Ela pode, isso sim, crê Hermann, com seu entendimento do papel da linguagem, da interpretação e do outro na compreensão, estimular a uma autocrítica da prática pedagógica e dar condições a que se produzam novas interpretações sobre o sentido da formação. Identicamente à experiência hermenêutica, a experiência educativa é imprevisível, o que implica abrir-se ao risco, em oposição a “encerrar a produtividade de um processo – que consiste na abertura ao outro – em suas regulações lógicas.” (HERMANN, 2002a, p. 88).

Enfim, como diz Gadamer, compreender é uma aventura, e, mesmo sendo potencialmente perigoso, como a aventura por natureza o é, e sem oferecer a segurança do método, “pode contribuir para ampliar de maneira especial nossa experiência humana, nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo” (1983, p. 75).

Com esta explanação, acredito ter deixado a questão das relações entre método e hermenêutica mais clara. Tendo em vista que “a aplicação é um momento do próprio compreender” (GADAMER, 2007b, p. 426) – não obstante a ciência moderna insistir em

³⁰ Sobre Schleiermacher ver, por exemplo, o que diz Rohden (2002, p. 162), e sobre Dilthey o que diz Lawn (2007, p. 76).

acreditar ser possível, conforme Gadamer, a “eliminação de qualquer influência do presente do intérprete sobre sua compreensão” (2007b, p. 437) –, tentarei a seguir transpor tudo isso que a Hermenêutica Filosófica ensina para meu trabalho de interpretação de narrativas, mostrando assim também meu esforço para compreendê-la.

3.1.7 A Hermenêutica na Tese

Uma premissa importante da hermenêutica levada para o desenvolvimento e para a análise dos encontros ludobiográficos é o reconhecimento de que “o outro pode ter razão” (HERMANN, 2002a, p. 56). Esse outro, que para a experiência hermenêutica é a tradição, possui um caráter de pessoa, é como um tu, que fala por si mesmo, mas não como quem tem uma opinião que interessa à hermenêutica, e sim como quem tem um “conteúdo de sentido”. O correlato dessa experiência do tu no âmbito hermenêutico é, conforme Gadamer, “a consciência histórica”, que “não busca no outro do passado o caso particular de uma regularidade geral, mas algo historicamente único”, embora tenha o desafio de admitir também sua própria historicidade, para que assim não pretenda ser “senhor do passado” (2007b, p. 470-1). Compreender a experiência hermenêutica que se abre à tradição, própria da consciência da história efetual, equivale, na experiência do tu, a “não passar ao largo de suas pretensões e permitir que ele nos diga algo”, sendo necessário, para tanto, “uma abertura mútua” (2007b, p. 471). Mas isso não significa acreditar ser possível fazer dizer tudo, em uma operação de devastação indiscreta do tu. Vimos há pouco, com Hermann, que a promessa completa de transparência é uma ilusão. Para falar como Gadamer (2007l), não se pode esquecer que o que se enuncia não é tudo, ainda que seja o não-dito que converta o dito em palavra que pode nos alcançar. Além do mais, “o modo como alguém experimenta o mundo permanece um mistério pessoal intransponível.” (GADAMER, 2007i, p. 246). Talvez porque, tal como Clarice Lispector disse a respeito de sua própria obra, o que falta ser dito seja, justamente, aquilo que não pode ser dito (*apud* FERREIRA, 1999, p. 119).

A ludobiografia, baseando-se no desejo de saber do saber dos professores que brincam sobre seu próprio saber, parte do pressuposto de que o outro sabe, pode ter razão, tem um saber que interessa saber e que ao menos uma parte dele pode contada (com o perdão pela repetição a fim de dar ênfase à afirmação).

Outra premissa importante é que a Hermenêutica Filosófica, “enquanto estrutura argumentativa” como diz Rohden, “faculta examinar nossas vidas como e dentro de uma totalidade de sentido.” (2002, p. 303). Transposta para esta pesquisa, ela lembra que não se

pode perder de vista a necessidade de examinar as vidas dos professores como e dentro de uma totalidade de sentido. Afinal, nada podemos compreender se não compreendemos a totalidade. Contudo, é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes. Daí que uma regra de ouro do trabalho hermenêutico é aquela segundo a qual “é preciso compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo”, sendo que “a tarefa é ir ampliando a unidade de sentido compreendido em círculos concêntricos.” (GADAMER, 2007b, p. 385-6). A compreensão advinda, porém, não é um milagre resultante da “comunhão misteriosa das almas”, mas “a participação num sentido comum” que se obtém através da linguagem, configurando-se como uma “fusão de horizontes” (GADAMER, 2007b, p. 387). Daqui a pouco essa ideia será mais bem explorada.

Neste círculo de compreensão atuam os preconceitos e os pressupostos – a prova da indubitável influência daquilo que Gadamer chama tradição e de nossa facticidade – constituindo, eles mesmos, o pressuposto da interpretação, tal qual a estrutura circular da compreensão heideggeriana. Aqui, uma vez mais Gadamer recusa o predicado “metodológico”, dizendo que o círculo não é metodológico, mas descreve, antes, um momento estrutural ontológico da compreensão, pois nossas pressuposições, a antecipação de sentido que fazemos de algo que tentamos compreender, é instaurada na medida em que compreendemos, em um “processo de contínua formação” (2007b, p. 388-9). E, também aqui, novamente a transgressão se manifesta, pois, como bem ensina Gadamer (2007j), a descrição adequada do compreender proporcionada pelo conceito de círculo hermenêutico, desde Schleiermacher e Dilthey, contrasta com o ideal de raciocínio lógico.

Relaciono a circularidade hermenêutica ao conceito de “círculo de reciprocidade” de Santos, empregado em sua concepção intercultural dos direitos humanos: o círculo de reciprocidade diz respeito ao reconhecimento do outro, sendo tanto mais amplo quanto mais longe permite ir em relação a esse reconhecimento (2006, p. 460).

A associação destes conceitos é facilitada pelo recurso à hermenêutica diatópica por parte de Santos em sua análise: creio que a hermenêutica diatópica está para Hermenêutica Filosófica assim como o círculo de reciprocidade lembra o círculo hermenêutico.

Mas essa relação também é possível devido à utilização da própria hermenêutica diatópica na análise dos dois círculos. Como diz Santos, a hermenêutica diatópica permite pôr em diálogo preocupações isomórficas, isto é, preocupações convergentes, ainda que expressas em linguagens distintas e a partir de universos culturais diferentes – no caso da relação entre os dois círculos, a partir de paradigmas teóricos e de intenções práticas diferentes. Ela o faz com base nos “*topoi*”, que, como já foi dito, consistem nos lugares comuns retóricos mais

abrangentes de determinada cultura, que funcionam como premissas de argumentação que tornam possível a troca e a produção de argumentos (2006, p. 447). Quando Santos desenvolve a ideia de hermenêutica diatópica, ela está pensando especificamente na questão do diálogo intercultural sobre os direitos humanos, mas eu a concebo como um mecanismo mais amplo de promoção de diálogo, cuja semelhança com a Hermenêutica Filosófica é a incompletude como ponto de partida, sem que seja a completude o ponto de chegada. Na verdade, ela tende a ampliar a consciência da incompletude mútua justamente através do diálogo que por seu intermédio se desenrola. A diferença é o enaltecimento do caráter “diatópico”, isto é, com um pé em uma cultura, e o outro, na outra (2006, p. 448). Contudo, tal como a Hermenêutica Filosófica, ela não requer apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento que, como explica Santos, “exige uma produção de conhecimento coletiva, participativa, interativa, intersubjetiva e reticular.” (2006, p. 454). Porém, ao contrário de Gadamer, que proclama que “o que está em questão não é o que fazemos nem o que devemos fazer, mas o que nos sobrevém além do nosso querer e de nosso fazer” (GADAMER, 2007b, p. 14), Santos reafirma o compromisso com uma “política cosmopolita insurgente” a ser conquistada através de uma decidida promoção de diálogos entre conhecimentos alternativos (2006, p. 470).

A pesquisa ludobiográfica aqui relatada é atravessada longitudinalmente pela concepção diatópica de interpretação, que se expressa no constante esforço de mútua tradução de interesses e perspectivas em torno da formação lúdica do professor: eu, como pesquisadora, interessada em saber sobre o modo de ser dos professores que brincam e em conhecer as condições de produção de sua formação em relação à brincadeira, a partir de minha própria e inocultável experiência de professora que também brinca; os professores que brincam em suas práticas pedagógicas, interessados em colaborar para o avanço dos estudos sobre o tema, desejando, também eles, saber mais a respeito, a partir de seu próprio saber do qual até então pareciam pouco saber e que toma parte em sua relação consigo mesmo e com o mundo, no próprio processo de saber. Em breve isso será abordado, quando da análise dos encontros ludobiográficos, em que a tríplice relação com o saber, tal como Charlot (2000, 2005) a define, muito contribuirá para a compreensão do tema. Enquanto isso, insisto em afirmar que essa “produção de interconhecimento baseada em trocas cognitivas e afetivas que avançam através do aprofundamento da reciprocidade” – para usar novamente as palavras de Santos (2006, p. 454) – não somente transcorreu nos encontros ludobiográficos propriamente, mas a intenção é que se perpetrem na análise e na discussão desses encontros.

Quanto à regra da circularidade entre o todo e a parte, a forma de organização dos dados resultantes dos encontros ludobiográficos atesta a sua observância em vários níveis: a transcrição dos encontros, a partir de videogravação, complementada pelos registros escritos e fotografias tomadas pelas auxiliares de pesquisa, aos quais se juntaram meus próprios registros escritos de campo, somou-se à transcrição dos materiais produzidos por cada professor e reunidos em portfólios individuais, formando um extenso texto transposto para um quadro organizado segundo as questões de pesquisa.

A reiterada retomada dessas questões é o que mantém o diálogo em curso – o mesmo diálogo instaurado nos próprios encontros e presente nos portfólios, através da realização das tarefas escritas propostas. É ela também que gerou novas questões durante o processo de transcrição e de organização dos diversos registros e materiais. É possível examinar, nesse grande quadro no qual todos os dados de pesquisa acham-se transcritos, quer cada uma das respostas de cada professor participante da pesquisa, quer todas as respostas de cada professor, quer, ainda cada uma das respostas de todos professores investigados, porque nele, afinal, estão todas as respostas de todos os professores. Quando me refiro às respostas dos professores, não estou pensando apenas naquelas voluntária e conscientemente dadas por eles nas diversas atividades, mas também àquelas que a eles atribuí como produto de minha interpretação, a partir das novas perguntas que as sucessivas releituras do material suscitaram. Assim, o quadro também contém minhas próprias perguntas e as respostas que eu mesma dei a elas, a partir das respostas dadas pelos professores. Não fosse esse jogo contínuo entre as questões de pesquisa, as respostas dadas pelos professores, as novas perguntas que essas respostas desencadearam e as respostas buscadas nos próprios materiais da pesquisa (quadro com as transcrições, portfólios e dados visuais – fotografias e videogravações) e na literatura consultada sobre o assunto, não haveria nem círculo hermenêutico, nem diálogo.

A propósito do diálogo, este conceito ocupa um lugar central na Hermenêutica Filosófica, como já assinaléi diversas vezes; pode-se até mesmo dizer que este é seu único conceito operacional. Segundo Gadamer (2007b), a lógica da pergunta e da resposta tomada de Collingwood e os diálogos platônicos são seus principais esteios. O problema é que de acordo com essa abordagem, não há método que ensine a perguntar, tampouco a identificar o que se deve questionar, pois para ela a arte de perguntar é a arte de continuar perguntando, o que equivale à própria arte de pensar. É nas importantes considerações de Gadamer sobre o diálogo e sobre seu lugar na Hermenêutica Filosófica em que me inspiro para compreender e realizar meu trabalho investigativo.

Destaco alguns dos aspectos fundamentais na operação do diálogo que guiam este trabalho: o diálogo como arte de pôr à prova, o perguntar como colocar algo em suspenso e aberto e a latência da resposta, o sentido e o horizonte da pergunta, isto é, a colocação da pergunta, a fusão de horizontes, a consciência da história efetual, a ultrapassagem do dito que equivale à interpretação e a provisoriedade da interpretação.

O que significa, afinal, perguntar, nessa perspectiva? De acordo com Gadamer, é “colocar algo em suspenso e aberto.” (2007b, p. 479).

Para ele, o fato de um texto transmitido se converter em objeto de interpretação significa que coloca uma pergunta ao intérprete. Nesse sentido, a interpretação contém sempre uma referência essencial à pergunta que o texto nos dirige. Compreender um texto quer dizer compreender essa pergunta – que não tem uma resposta fixa, devido, precisamente, à abertura daquilo sobre o que se pergunta e que deve permanecer em suspenso à espera da sentença que fixa e decide. É nessa suspensão que se realiza o sentido da pergunta, por meio da qual ela se torna uma pergunta aberta. É essencial a toda pergunta que tenha um sentido – no sentido de orientação –, pois é dele que provém a direção que a resposta pode adotar se também ela quiser ter sentido e ser pertinente. Com a pergunta que assim surge o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva que rompe, de certa forma, com o seu modo de ser.

Mas a abertura da pergunta não é ilimitada, implicando uma delimitação precisa através do horizonte da pergunta, sem o qual acaba no vazio. Por isso Gadamer diz que a pergunta deve ser “colocada”, o que pressupõe tanto abertura, quanto delimitação, implicando uma fixação expressa dos pressupostos vigentes a partir dos quais se mostra o que está em questão, isto é, aquilo que permanece em aberto (2007b, p. 475).

Em resumo: o texto a ser compreendido supõe uma pergunta, cuja resposta é a interpretação; mas, para responder a essa pergunta que é colocada pelo texto, também precisamos nós, os interrogados, perguntar, habilitando-nos assim a encontrar a resposta latente do texto. Como se vê, a relação entre pergunta e resposta se inverte. A latência de uma resposta pressupõe, por sua vez, que aquele que pergunta foi atingido e se sente interpelado pela própria tradição. Para Gadamer, essa é a verdade da consciência da história efetual: “a consciência dotada de experiência histórica que está aberta para a experiência da História” (2007b, 492). A verdadeira compreensão, diz ele, implica a reconquista dos conceitos de um passado histórico de tal modo que esses contenham também nosso próprio conceber – afinal, como o próprio Gadamer recorda, não existe um ponto à margem da História. E é aí, então, que se dá a fusão de horizontes do compreender que faz a mediação entre o texto e seu intérprete.

Não se trata, porém, de apenas conhecer o horizonte do outro ou reproduzir a opinião alheia, mesmo porque a linguagem que permite que algo venha à fala não é uma posse à disposição de um ou outro interlocutor: a própria conversação acaba por gerar uma linguagem comum. Por outro lado, o acordo que emerge da conversação não é um mero confronto e imposição do ponto de vista pessoal. O que está em jogo no processo de compreender ativado pelo diálogo é a busca de entendimento sobre um tema, de modo que o acordo resulta em uma “transformação que [se] converte naquilo que é comum, no qual já não se é mais o que se era” – isso, sem esquecer que a linguagem comum nunca é algo definitivamente dado (GADAMER, 2007b, p. 493). Por isso, Gadamer define o compreender como fundir horizontes, o que instaura, assim, uma comunidade de sentido.

De toda maneira, mesmo que a relação de compreensão que emerge da dialética da pergunta e da resposta seja semelhante à relação que se dá em uma conversação, um texto, escreve Gadamer, “não nos fala como o faria um tu”, pois “somos nós, que compreendemos, que temos de trazê-lo à fala a partir de nós mesmos” (2007b, 492).

Estamos, pois, inescapavelmente presentes na compreensão, mesmo que nosso destino como intérpretes seja “desaparecer”. Entretanto, como bem sublinha Gadamer, “a retirada do intérprete não significa desaparecimento em sentido negativo”, significando, antes, sua “entrada na comunicação, já que é assim que se resolve a tensão entre o horizonte do texto e o horizonte do leitor” (GADAMER, 2007j, p. 405). É quando o intérprete desaparece, após atribuir suas razões, que “o texto fala” (GADAMER, 2007j, p. 418). Isso, do texto que fala – nunca é demais lembrar –, tem a ver com a definição de hermenêutica como “a arte de trazer novamente à fala o dito ou o escrito” (GADAMER, 2007k, p. 354).

A ideia de desaparecimento do intérprete me faz evocar novamente o tema dos fenômenos transicionais e, particularmente, o destino do objeto transicional: na verdade, ele não desaparece, não é esquecido, tampouco é pranteado; os fenômenos transicionais, repito, tornam-se difusos, “espalhando-se por todo o território intermediário entre a ‘realidade psíquica interna’ e o ‘mundo externo’, isto é, por todo o campo cultural” (WINNICOTT, 1975, p. 19). É como a mediação total à qual se refere Gadamer quando aborda a experiência da obra de arte: como a seu ver a não-distinção entre a mediação e a própria obra é a verdadeira experiência da obra, “a mediação total significa que aquele que mediatiza suspende a si mesmo enquanto serve de mediador.” (2007b, p. 176).

A meu juízo, essa mediação total é semelhante àquela invisibilização efetuada pelo professor na mediação da brincadeira, afastando-se o suficiente para que a espontaneidade e a

autonomia advenham, mas não tanto que se configure em abandono, tal como expliquei na seção sobre a aula lúdica, no capítulo anterior.

Interessante é observar que, no processo de compreender tal como explicado por Gadamer, há uma ultrapassagem do dito. Note-se bem: compreender não é restaurar, reconstituir o dito tal e qual ele foi originalmente dito, mas ultrapassá-lo por meio do encontro do seu sentido, o que é conquistado quando se alcança a pergunta que ele tem implícita. Essa perspectiva confere um novo brilho à clássica afirmação de Gadamer “o ser que pode ser compreendido é linguagem”, pois dá a entender que “o que é nunca pode ser inteiramente compreendido, porque o que serve de orientação a uma linguagem sempre ultrapassa aquilo que nela se anuncia.” (2007j, p. 386). Tal conclusão estimula-me a pensar que, graças ao trabalho hermenêutico levado a efeito pela interpretação, há um “incremento do dito”. Por outro lado, reconheço, com Gadamer, o caráter inconcluso de toda experiência de sentido, o que traz à baila a questão da finitude: “a própria finitude histórica de nossa existência implica estarmos conscientes de que, depois de nós, haverá outras pessoas que compreenderão de modo cada vez diferente” (2007b, p. 487). E isso, insiste ele, não obstante a obra continuar a ser sempre a mesma, comprovando sua plenitude de sentido a cada vez que é compreendida diferentemente – da mesma forma que a História continua a ser a mesma, mesmo que seu significado continue se modificando ao longo do tempo. O texto escrito, em si, não muda, mas as possibilidades de entendimento sim, pois elas são infinitas. Como enfatiza Hermann, “pela interpretação temos uma mediação nunca completa entre homem e mundo” (2002a, p. 51).

Dando continuidade à linha de raciocínio há pouco esboçada, quando aproximei a hermenêutica à teoria winnicottiana dos fenômenos transicionais, associe, agora, a ultrapassagem do dito através da hermenêutica ao brincar: ambos levam mais longe, para além daquilo que está dado. A hermenêutica, porém, não falseia a realidade; inversamente, com seu olhar percuciente, indagador, vai mais fundo nela. Já no caso do jogo, embora o real continue sendo real – caso contrário, é alucinação –, através da atividade lúdica vem à tona o que ele poderia ser, configurando a fantasia.

Em suma, para a Hermenêutica Filosófica o resultado de uma interpretação é sempre provisório; é também surpreendente e criativo, não sendo reprodutivo. Ela é muito mais do que uma técnica de exposição científica de textos, afirma Gadamer (2007j).

Ao intérprete, é bom que se repita, não cabe adivinhar o que vai na mente do autor do dito/escrito. Como explica Gadamer, “a redução hermenêutica à opinião do autor é tão inadequada quanto a redução à intenção dos agentes, no caso dos acontecimentos históricos.” (2007b, p. 487). Além do mais, essa “divinação”, tal qual anelada por Schleiermacher, com sua

pretensão de recriar as intenções pretendidas do autor, negligencia o papel produtivo do intérprete. Mas isso também não quer dizer que o intérprete possa interpretar qualquer coisa: pensar assim equivale a desconsiderar tudo que foi afirmado até então sobre a importância da escuta da pergunta contida no próprio texto a ser interpretado. Como diz Eco (2004) – noto que, a despeito da distância que separa a sua perspectiva de linguagem da de Gadamer, existem vários pontos de contato entre ambas – o intérprete pode interpretar muita coisa, mas não qualquer coisa. Para Eco, entre a intenção do autor e a intenção do intérprete há a intenção do texto (*intentio operis*), atingível por uma leitura perquirente – o que vem a ser, a meu ver, a pergunta pela pergunta do texto segundo Gadamer.

O entendimento, afinal, é dialógico e interativo, dependendo de uma versão coletiva do entendimento, a qual é tributária de “um elo preexistente entre indivíduos” (LAWN, 2007, p. 72). Para tanto, há que se dar um encontro. E o encontro genuíno é sempre surpreendente, inclusive e especialmente enquanto experiência hermenêutica: como afirma Lawn, prosseguindo seu comentário sobre o pensamento de Gadamer a respeito desse assunto, nele somos surpreendidos de maneira única e irreverente, ao invés de passivamente confirmar expectativas, pois a verdade é aquilo que se manifesta no encontro entre o familiar e o desconhecido, gerando uma tensão em relação àquilo que se pressupunha entendido. Esse encontro com o inesperado e a sensação de ser surpreendido, abrindo novas linhas de questionamento e novas possibilidades fazem do trabalho de interpretação sob o influxo da Hermenêutica Filosófica um autêntico jogo. Aquela afirmação que fiz no capítulo inicial, quando relacionava a hermenêutica ao jogo do saber, retoma, então sua vitalidade, especialmente por causa do que diz Gadamer sobre o espaço de jogo, “que surge sempre que o leitor precisa ‘aplicar’ o texto” (2007j, p. 399). Isso tem sentido no contexto específico da Hermenêutica Filosófica, para a qual a aplicação “representa um elemento constitutivo de todo compreender”, e não uma “aplicação posterior e externa de algo que originalmente já seria para si” (GADAMER, 2007f, p. 131). A rigor, ela é “o verdadeiro núcleo da compreensão”, sustenta Gadamer, sendo algo mais do que “um mero recurso metodológico” (2007k, p. 362).

Mas as ligações entre jogo e hermenêutica são ainda mais preciosas do que revela o jogo da interpretação. Assim como a aplicação é intrínseca ao compreender, da mesma forma que compreender é sempre interpretar e a explicação já supõe compreensão, jogar já é aprender. Aquela tese em que me empenhei tanto em defender no capítulo anterior, sobre as íntimas relações entre jogo e educação, encontra, aqui, apoio através da analogia entre jogo e

experiência hermenêutica – relação essa já demonstrada por Rohden (2002) em sua própria tese sobre o jogo como modelo estrutural da experiência hermenêutica.

O fato é que o diálogo com o texto por meio do qual se chega ao entendimento é transformador. Gadamer chega ao extremo de definir o diálogo precisamente como aquilo que deixa uma marca, explicando que o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado em si algo de novo, mas “termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo”. E, logo a seguir, nesta mesma passagem, completa: “onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou” (2007i, p. 247). A declaração de que “a interpretação cria e estabelece novas realidades” (GADAMER, 2007k, p. 359) coroa esse entendimento, aproximando-se, assim, daquela citação de Santos, feita lá no começo desta Tese, sobre a ciência criar, ao invés de descobrir.

Há ainda o problema fundamental do caráter escrito, tanto maior na pesquisa em questão se considerada a forma múltipla de obtenção dos seus dados (registros escritos e audiovisuais transcritos e portfólios das atividades desenvolvidas nos encontros ludobiográficos). Este problema, porém, é atenuado pelo beneplácito da ampliação do conceito de texto praticado pela Hermenêutica Filosófica. Segundo ela, a compreensão do texto, seja oral ou escrito, depende, em todo caso, de condições comunicativas que ultrapassam o mero conteúdo fixo do que nele é dito, importando, realmente, fazer com que o texto fixado por escrito “fale” novamente (GADAMER, 2007j, p. 398).

De mais a mais, conforme Hermann (2002a), Gadamer, sob influência de Nietzsche, confere à interpretação um caráter de generalização que não se refere somente ao texto: é possível compreender o mundo com um texto, ou seja, tudo que é produzido na História pode ser interpretado. Como o próprio Gadamer (2007m) observa, desde a interpretação dos diálogos platônicos deparamos com a necessidade de atravessar uma duplicação, isto é, a conversa escrita em vista da conversa originariamente falada – e eu acrescentaria, por minha conta, a conversa brincada, vivida –, na qual o pensamento encontra as suas palavras, sendo esta uma tarefa nunca resolvida por completo. Até as transcrições feitas por outros, nota Gadamer, apresentam uma força documental peculiar e são potencialmente capazes de deixar entrever o “autêntico acontecer”, formulando e evocando, com recursos literários, uma realidade viva (2007i, p. 244). Para ele, o que cabe à hermenêutica é, precisamente, “despertar novamente para a vida a palavra enrijecida na escrita”, pois “é só a partir da língua viva que cresce a força de experimentar, para além daquilo que é dito, a intenção propriamente dita do falante” (GADAMER, 2007n, p. 73). Daí que, para essa abordagem, entrar em diálogo com o

texto – seja ele escrito ou transcrito –, é mais do que uma metáfora: “representa uma verdadeira recordação do originário”, uma vez que “o que foi transmitido em forma literária é assim recuperado do alheamento em que se encontrava, para o presente vivo do diálogo cuja realização originária é sempre a arte de perguntar e responder.” (GADAMER, 2007b, p. 480-1).

Em resumo: é na estreita relação entre perguntar e compreender que se define a experiência hermenêutica.

A ideia do diálogo como a arte de ir colocando à prova tem pleno cabimento em uma pesquisa como esta, na qual as sucessivas interrogações põem em xeque desde a própria opção metodológica até respostas dos professores às perguntas de pesquisa contidas nas atividades ludobiográficas. Por sinal, o uso de termos como “pôr em xeque” e “colocar à prova” só reforça a feição de jogo dessa modalidade de análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Com relação à pergunta do texto que determina seu sentido de orientação, é preciso esclarecer que os textos que perfazem a pesquisa são, eles mesmos, uma resposta às questões orientadoras da investigação. Se, de um lado, este fato assegura desde o início do jogo da interpretação o diálogo com o material de pesquisa, não me dispensa, como intérprete, da tarefa de perseguir a pergunta contida nas respostas dos professores, para além das próprias questões de pesquisa. Isto é, mesmo que os textos dos portfólios e da transcrição dos encontros ludobiográficos tenham sido organizados em torno das questões de pesquisa, constituindo-se na resposta de cada professor a elas, há, em cada uma dessas respostas uma pergunta implícita, com a qual dialogo em busca do entendimento. Em uma espécie de operação de progressão geométrica, a pergunta engendra uma pergunta que, por sua vez, também ela, contém a sua própria pergunta, sendo atribuição do pesquisador sob efeito das lições da Hermenêutica Filosófica, buscar a resposta, assim multiplicada, no próprio texto. Afinal, o intérprete faz mais do que apenas escutar: como diz Gadamer (2007j), a linguagem mediadora da interpretação tem, ela mesma, uma estrutura dialogal.

Nesse processo de interpretação, porém, não posso nem quero me ocultar: são meus próprios preconceitos, naquele sentido gadameriano de conceitos prévios, que atuam no processo compreensivo e me fazem consciente da história efetual, dado que sou eu, quem, enfim, deve compreender, ou, dito de outro modo, chegar a um entendimento próprio do texto. Afinal, “o intérprete não se encontra fora, mas dentro da vida” (GADAMER, 2007d, p. 166). Somente fazendo participar minha própria perspectiva é possível fundir em um horizonte de compreensão comum o ponto de vista do texto. E, então, aquela perspectiva não

é mais minha, tampouco do texto: é a chamada “comunidade de sentido”, por meio da qual o dito, incrementado, vai mais longe, e na qual eu, como intérprete, integrada ao texto por meio da compreensão, espero ser capaz de efetivamente desaparecer – ou, naquele sentido winnicottiano já mencionado, espriar-me.

No jogo de perguntas e respostas desenvolvido tanto durante os encontros ludobiográficos, quanto depois, na análise do material visual e escrito lá gerado, a compreensão emerge como interpretação, deixando o texto falar. Importa frisar que texto, aqui, tem aquele sentido ampliado que comporta não apenas o escrito, mas o dito e até mesmo todo o vivido, enfim, tudo o que é passível de interpretação e pode evocar uma realidade viva.

No entanto, a fala deste texto – acredito que haja sentido em insistir nisso – não equivale a fazer eco, simplesmente, ao dito dos professores, pois, se assim fosse, não seria preciso analisar e interpretar suas narrativas. Com as perguntas que lhe faço e que ele, de volta, responde, torna-se multivocal, e a essas vozes contrapõem-se, ainda, as vozes dos autores por mim convocados a ampliar suas margens de sentido. Surpresa e imprevisibilidade caracterizam esse encontro com o texto, gerando, então, um novo texto, o que só confirma o caráter transformador do diálogo e a sua capacidade de deixar o intérprete com as mãos livres para criar novas realidades.

Mas, como “a essência da pergunta é abrir e manter abertas possibilidades” (GADAMER, 2007b, p. 396), minha interpretação não esgota o significado do material examinado; ao contrário, em suas faldas deixa-se entrever a infinitude e a imprevisibilidade da experiência hermenêutica, a despeito da finitude da práxis humana, evidenciando seu aspecto de jogo infinito. Como bem acentua Axelos (1969) em sua teorização sobre o “jogo do mundo”, uma das características fundamentais do jogo é o fato de ser um processo cujo termo é desconhecido. Uma explicação para a infinitude da experiência hermenêutica pode ser encontrada no aprofundamento do conceito de horizonte – conceito esse tão caro à Hermenêutica Filosófica – como o faz ainda Axelos, ao refletir sobre os horizontes do mundo: “os horizontes são, por definição, fugidios, recuando à medida que nos aproximamos deles, pois eles não existem propriamente.” (AXELOS, 1983, p. 21). Em conclusão: a infinitude da experiência hermenêutica se deve ao jogo infinito que ela aciona, no qual os horizontes que se fundem no processo interpretativo logo a seguir se distanciam, tão logo nos aproximamos deles, exigindo a busca de novas e sucessivas fusões, em um movimento, a rigor, sem fim.

Como se vê, a presença da Hermenêutica Filosófica na Tese insufla-a com grandezas conceituais que favorecem sua transformação em jogo. Porém, para além desse jogo desenvolver-se em torno do objetivo de saber mais sobre a formação lúdica do professor, ele

mesmo se realiza como jogo com o saber, graças, sobretudo, ao seu gênero dialógico, o que confirma seu *status* de autêntico modo de saber. Ei-nos diante da abertura do “espaço de jogo da liberdade lúdica de nossa capacidade de conhecimento” propiciada pela interpretação de que fala Gadamer a propósito da arte (2007b, p. 94).

3.1.8 Hermenêutica Filosófica ou Análise de Conteúdo?

A bem da verdade, preservar a totalidade de um texto em sua análise não é empresa fácil, sendo esta uma das vantagens que a Hermenêutica Filosófica leva quando contraposta a outras formas de análise, como é o caso da análise de conteúdo.

Para Gadamer o que importa é a “concepção prévia da perfeição” que guia toda nossa compreensão, afirmando que algo somente é compreensível quando apresenta uma “unidade de sentido perfeita” e só quando essa pressuposição se mostra insuficiente é que podemos tentar corrigi-la (GADAMER, 2007b, p. 389). Tem por isso pleno cabimento aquele princípio hermenêutico que recomenda, em caso de conflito de interpretação, levar em conta o contexto mais amplo, considerando o enunciado global (GADAMER, 2007j). O que não quer dizer, porém, ir além do que disse o autor do texto: frente à real experiência que compreende o sentido do texto, a reconstrução do pensamento do autor é outra tarefa, avisa Gadamer; é preciso manter-se no texto, referindo-se às coisas sobre as quais o texto efetivamente fala (GADAMER, 2007b).

Ricoeur, porém, em sua *Autobiografia Intelectual* (2007b), conta como custou a conceber a noção de texto, e não a oração, como grande unidade do discurso, o que afetou sua compreensão da hermenêutica, levando-o a revisá-la.

Já que o mencionei, detenho-me nele por instantes, aproveitando a ocasião para justificar o uso moderado de suas ideias neste estudo, muito embora sua obra seja considerada de grande valor para o campo da investigação narrativa e da hermenêutica.

Desde os primeiros contatos com a Hermenêutica Filosófica, senti necessidade de conhecer a perspectiva de Ricoeur. Sua hermenêutica da ação arrebatou-me num átimo, dada a ideia de uma afinidade profunda entre a ação e a narrativa. Tal esquema teórico parecia-me muito conveniente ao meu estudo, no qual as narrativas são feitas em ato – no ato de jogar ou por ele deflagradas. A ideia de que para o estudo da ação a forma apropriada é a forma narrativa foi muito útil para assegurar a validade da opção das narrativas lúdicas como meio de investigação sobre a formação dos professores – afinal, a formação supõe ação, já que é uma ação que transforma e se transforma ao longo do tempo. Também sua tese de que é pela

narrativa que fazemos de nossa vida uma história foi decisiva para compreender que “a história de vida acontece na narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97). Isto influenciou na compreensão do jogo não só como meio de contar a história de vida em relação ao brincar, mas como o lugar no qual a própria história de brincar pode ser duplamente experimentada – na condição de narrativa e como brincadeira, isto é, como narrativa lúdica. Seus estudos mais recentes sobre a memória, a História e o esquecimento são preciosos, abrangendo desde as relações entre a memória e a imaginação, a memória pessoal e a memória coletiva até um tema difícil como o do perdão, quando relacionado ao esquecimento – tema que, por sinal, Ricoeur trata de maneira intrigante e, a meu ver, até mesmo dubitativa³¹; isso, sem falar em sua reincursão pelo tema da História, desta feita pelo exame da historiografia, nela situando em brilhante análise a história das mentalidades no séc. XX (RICOEUR, 2007a).

Por outro lado, foi de grande valia apreciar sua própria evolução no interior da hermenêutica. Ele trabalhou inicialmente nela como decifração de símbolos, entendidos como expressão de duplo sentido, que “dá o que pensar” (RICOEUR, 2007b, p. 33, tradução minha), passando depois pela reflexão sobre o conflito das interpretações e a metáfora, até chegar à interpretação textual a partir do par escrita-leitura, no qual “se joga a dialética entre explicar e compreender” (RICOEUR, 2007b, p. 51, tradução minha). É nesta última fase que Ricoeur (1994, 1995) distingue a operação de configuração, referente às operações narrativas no interior da linguagem, da refiguração, isto é, a transformação da experiência viva sob o efeito da narrativa, e ambas da operação de prefiguração, entendida como pré-compreensão a partir da qual se ergue a tessitura da intriga. É também nessas obras que ele reflete sobre a temporalidade narrativa e, no terceiro volume de *Tempo e Narrativa*, sobre a identidade narrativa (RICOEUR, 1997). A íntima ligação entre tempo humano e narração observada na obra de Ricoeur por si só justificaria a grande frequência com que é evocado nas pesquisas (auto) biográficas, tendo sido este o outro motivo para a forte atração que ela despertou em mim. Porém, sua obra é vasta e complexa, o que dificulta muito o trabalho com ela, tornando-

³¹ O que me estimula a pensar dessa forma é o final de seu livro, quando o filósofo parece hesitar entre a possibilidade de, enfim, perdoar, sem esquecer, e de simplesmente despreocupar-se, “uma forma suprema de esquecimento” (RICOEUR, 2007a, p. 511). Em sua análise dessa obra, do ponto de vista da tarefa do historiador, Loriga também critica sua ambiguidade, mas, desta feita, em relação a outro aspecto: “sua ambiguidade em relação à imaginação histórica”, no sentido de o autor parecer repelir a possibilidade do historiador aproximar-se do passado através da imaginação, embora admita o valor da “boa subjetividade” (LORIGA, 2009, p. 31). Eu mesma pratico constantemente essa “imaginação histórica” na interpretação das histórias de brincar narradas pelos professores na pesquisa, atestando seu valor para atingir a compreensão de suas narrativas. Pergunto-me, porém: isso que parece ambiguidade e hesitação em Ricoeur não seria uma demonstração de sua capacidade de pensar conjugando o contraditório? É o que fico a pensar a partir das próprias reflexões de Loriga sobre a necessidade de o historiador, em seu trabalho com a História, ter de confiar e, ao mesmo tempo, duvidar: aí, também, haveria ambiguidade, ou esta seria uma evidência da capacidade de pensar complexamente?

o longo e demorado. Teria também muita dificuldade em fazer as aparas devidas nas divergências entre Gadamer e ele, de modo a trabalhar com ambos os autores sem pecar pela inconsistência: por exemplo, Gadamer (2007e) o critica pela pretensão de estabelecer uma teoria geral da hermenêutica e pelo sentido de compreensão distinto do seu, enquanto Ricoeur (1989) questiona a situação do texto como sendo de diálogo, afirmando que na leitura, estritamente falando, não há diálogo. Tive, então, que contentar-me em aproveitar, aqui e acolá, alguns de seus geniais conceitos, tais como “racionalidade narratológica”, “hermenêutica do si”, “escala textual”, “inteligibilidade narrativa”, dentre outros, além de usufruir daquele esforço seu, já mencionado, de contemporizar a controvérsia entre Gadamer e Habermas.

O fato é que ambos concordam sobre o caráter fundamentalmente linguístico da experiência, da mesma forma que ambos trabalham, cada um à sua moda, com um conceito alargado de texto cuja interpretação exige preservação de sua inteireza.

Uma das razões para abdicar da utilização da análise de conteúdo nesta pesquisa foi justamente a preocupação com a conservação da totalidade do texto no processo de interpretação. Não que a análise de conteúdo opere exclusivamente com unidades fragmentadas ou que ela seja incompatível com a pesquisa (auto) biográfica em educação. Concebê-la desse modo seria um grande equívoco, sobretudo porque boa parte da pesquisa com histórias de vida adota-a mais ou menos explicitamente na análise de seus dados, fazendo-o com grande êxito. Quando preterida, as alternativas prevalentes, contíguas a ela, são a análise do discurso ou, mais especificamente, da enunciação (ver, por exemplo, FONTANA, 2000, 2006 e PÉREZ, 2006), e a análise documental, recomendada por Bogdan e Biklen (1994) por identificarem as narrativas de vida como documentos pessoais. Afinal, o alvo da análise de conteúdo é, antes de mais nada, a análise das comunicações, e como método muito empírico, dependente do tipo de comunicação a ser analisada e do tipo de interpretação pretendida, não tem mais do que algumas regras de base que frequentemente precisam ser reinventadas conforme a situação da aplicação (BARDIN, 2009). Para Moraes (1999), inclusive, ela é mais do que uma simples técnica, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. O problema é que em sua formulação clássica a interpretação se dá por meio de operações de codificação e de categorização, o que tem efeito redutor sobre o material analisado. Se isso representa uma vantagem, do ponto de vista de que assim o material textual apresentado não é tão extenso como quando os enunciados são expostos ou contextualizados, por outro lado contém a desvantagem de pôr em risco a inteireza do texto. Alguns pesquisadores contornam esse

problema adotando uma forma de categorização mais flexível. Tal é o caso de Abrahão (2001, 2006b, 2008), que declara empregar uma perspectiva de caráter dialético por meio da qual as histórias de vida são entendidas como inseridas em um sistema e compreendidas em contexto, sem serem desvinculadas do momento da enunciação e do próprio enunciado. Em outro trabalho, a autora explica a organização dos dados coletados realizada em termos de “dimensões compreensivas” (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p. 199). Também Pujadas Muñoz (2002) utiliza o conceito de “dimensões” para a análise e interpretação de relatos biográficos; em seu caso, porém, elas consistem em uma etapa prévia ao estabelecimento de variáveis, sucedida pela fixação de categorias, prosseguindo, então, tal como a análise de conteúdo preconizada por Bardin, com a definição de unidades de análise em termos de registro e de contexto, visando o estabelecimento de indicadores que permitirão atingir inferências sobre o material examinado. Para outros pesquisadores, como Josso (2004) e muitos que a seguem, o problema da análise dos dados se resolve através da divisão da responsabilidade da interpretação com o próprio autor do relato biográfico e os demais participantes do grupo de trabalho (ver, por exemplo, DURAN; SANTOS NETO, 2006, ABRAHÃO, 2006a e BUENO *et al.*, 2003). Mas nem mesmo Josso escapa da fixação de categorias de análise, se bem que em seu trabalho essas categorias se comportem como linhas de força comuns – por ela chamados “motivos” – das biografias elaboradas por cada participante da pesquisa (JOSSO, 1988, p. 45-6). O fato é que o recurso à cointerpretação estampa a necessidade de uma abordagem mais dialógica na análise das experiências e dos saberes que as narrativas trazem consigo.

Foi exatamente por sentir necessidade de dialogar com os dados de pesquisa que optei pela Hermenêutica Filosófica, cujo princípio fundamental, como procurei deixar claro, é o “diálogo que somos nós” (GADAMER, 2007b, p. 24, 2007o, p. 86).

Porém, aqui, na Tese, não transcreverei na íntegra os textos produzidos pelos participantes da pesquisa e a própria transcrição dos quatro encontros ludobiográficos, reproduzindo integralmente meu diálogo com esse material. Como sustenta Bertaux, “são necessárias circunstâncias realmente excepcionais para que uma narrativa de vida se preste à publicação *in extenso*.” (2010, p. 149). Essa decisão decorre não somente do fato de que o material, assim, ficaria demasiadamente extenso, interrompendo, como o autor bem assinala, o fio condutor do texto. Deriva também (e principalmente) do fato de que meu objetivo é demonstrar o diálogo estabelecido com esse material, sem me omitir, como interlocutora, sob a falsa ideia de que ele seja autocompreensível. Isso, porém, não requer que todo o processo já experimentado, desde o primeiro contato com os materiais ludobiográficos, seja igualmente

repetido. Para tanto, sigo a orientação de Bertaux para a prática de pesquisa com narrativas de vida: resumir o contexto discursivo, inclusive o segmento pertinente da história do sujeito e o percurso biográfico de cada uma dessas histórias. Porém, ao contrário de sua recomendação, não o coloco como anexo, por entender que na caracterização de cada professor participante da pesquisa está, justamente, a resposta a uma de suas questões fundamentais: como eles se tornaram quem eles são? Por outro lado, e, desta feita, contrariando também a prática de Josso (1988, 2004, 2008a), que não cita quaisquer passagens das biografias educativas ou das histórias de vida em formação com as quais trabalha, apresentarei, sim, excertos do material coligido. Minha intenção é, desse modo, dar mostras do próprio processo hermenêutico em jogo, além de trazer, de forma mais concreta e o mais inteiramente possível, os próprios sujeitos da pesquisa para dentro do texto da Tese.

De toda maneira, ao tentar explicitar o diálogo hermenêutico empreendido através da recorrência às questões de pesquisa, fazendo delas o fio condutor da análise, sei que resvalo em direção ao risco de empobrecimento e de modificação de sentido dessas passagens, uma vez extraídas de seus respectivos contextos discursivos. Creio, contudo, que esse risco pode ser, no máximo, contornável, mas não completamente evitado, sobretudo quando a operação em questão envolve essencialmente a interação com o material que foi transposto para o plano escrito a partir daquilo que não só foi dito, mas, também e especialmente, como no caso desta pesquisa, feito, brincado. Para além das questões linguísticas envolvidas na passagem do oral e do vivencial ao escrito, essa problemática diz respeito à própria dimensão produtiva da linguagem, tantas vezes aventada neste texto: o processo de interpretação é sinuoso, indo além daquilo que está dito; se fosse possível aceder diretamente ao sentido do texto, como se ele fosse estável e transparente, então não seria preciso interpretar. Como explica Stein (2004), somos obrigados à interpretação porque as estruturas lógicas não dão conta de nosso modo de ser conhecedores das coisas e dos objetos, sendo nosso acesso aos objetos indireto, pela via do significado. É por causa da ambiguidade fundamental do homem, característica da racionalidade, que estamos “condenados à hermenêutica.” (STEIN, 2004, p. 22).

3.1.9 Dados Audiovisuais e Notas de Campo

Daí que os vãos abertos entre o dito e o vivenciado por meio de brincadeiras e sua transposição para o escrito através dos registros pessoais dos professores participantes em seus respectivos portfólios, das notas de campo e da transcrição das videogravações, são parcialmente colmatados pelos dados audiovisuais gerados na pesquisa: as fotografias e as

videografações atuam de maneira complementar à ludobiografia como técnica de coleta de dados, preenchendo ao menos em parte o material escrito com informações que nele acham-se muito apagadas ou até ausentes. É o caso, por exemplo, da demonstração de atitudes lúdicas nos encontros ludobiográficos, confirmando sua condição de brincadeira, tal como pretendido ao serem propostos. É, igualmente, o caso das evidências de mobilização do corpo nas atividades lúdicas realizadas, por meio do qual creio que a narrativa também se opera, pois, como já foi dito, a grafia é tudo o que deixa uma marca, não sendo exclusivamente escrita. Realizadas por uma auxiliar de pesquisa orientada previamente para a tarefa, a filmagem e a fotografia, em sua condição de dados visuais, efetivamente colaboraram para a transformação dos encontros ludobiográficos em um texto escrito, mas continua sendo ele, o texto, o objeto central de análise e interpretação.

Por isso, enfatizo o caráter complementar desses dados: sem desobedecer àquele princípio hermenêutico de que no processo interpretativo é preciso deter-se no texto em lugar de pretender alcançar as motivações do seu autor e outros fatores extratextuais, o recurso a dados audiovisuais neste caso apenas ajuda a completar o próprio texto. Do contrário, resultaria em outra pesquisa, já que, apesar da notória contribuição do vídeo, no caso do registro de dados relativos a um conjunto complexo de ações humanas e de difícil descrição por um único observador, ele requer bastante tempo e perícia para processar o corpo de dados visuais resultantes (LOIZOS, 2007). Além disso, pesquisadores como Rose acreditam que em uma pesquisa na qual as imagens em movimento sejam o foco, há que se efetuar a “translação de uma língua para outra”, obedecendo a procedimentos e regras muito específicas, que, mesmo assim, não asseguram “a captação da verdade única do texto” (ROSE, 2007, p. 344). Por seu turno, Silverman (2009) menciona a semiótica como a abordagem preferencial nos estudos envolvendo imagens, entendidas como sinais relacionados entre si, cujo significado só pode ser derivado das relações com outros sinais. Para essa perspectiva, o significado não pode, nunca, ser finalmente fixado. Mesmo porque, como a hermenêutica já demonstrou abundantemente neste texto, essa verdade única sequer existe!

Sendo assim, para a análise das videografações, resignei-me a seguir algumas das recomendações de Flick (2009), sintetizadas a partir de Denzin: primeiro, “assistir e sentir”, considerando a filmagem como um todo; nesta etapa, anotei as impressões, as questões e os padrões de significado mais visíveis; depois, retomei as questões de pesquisa, buscando respostas no material. No entanto, não realizei as “microanálises estruturadas das cenas e sequências individuais”, tal como ele sugere, tampouco procedi com rigor ao que ele denomina “leituras realistas” (compreendem o filme como descrição verídica de um

fenômeno) e “leituras subversivas” (as ideias do autor do filme influenciam o próprio filme) a fim de chegar a uma interpretação final (FLICK, 2009, p. 224). Como é dado perceber, esta não é uma videografia, ou seja, uma pesquisa de vídeo.

Quanto à utilização analítica das fotografias na pesquisa em Ciências Sociais, Bogdan e Biklen advertem que, “na procura dos investigadores educacionais pela compreensão, as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (1994, p. 191). Uma de suas principais vantagens é a facilidade para apresentá-las, além de sua boa qualidade icônica, mesmo quando o equipamento ou o operador não é profissional. Porém, comentando seu uso na pesquisa qualitativa, Flick (2009) deplora o fato de que ainda não foram estabelecidos procedimentos analíticos genuínos diretamente relacionados às imagens, visto que os dados visuais são considerados como textos. A fotobiografia, contudo, parece despontar com força no horizonte da pesquisa (auto) biográfica, a julgar pelos trabalhos de Delory-Momberger (2006, 2010) a respeito, revigorando esse conceito proposto anteriormente por Mora e Nori. Segundo a autora, a fotografia também é produtiva, isto é, cria o que pretende apreender, constituindo-se em um registro biográfico muito potente, ainda que fragmentário. Entretanto, contrariamente a Flick, Delory-Momberger acredita que ela não requer, obrigatoriamente, o suporte do texto para existir: “ela é uma escrita da luz com sais de prata ou com *pixels* numérico” (2006, p. 107). A partir dessa convicção, a fotografia é, para Delory-Momberger, uma das formas possíveis de biografização, isto é, de escrita da vida, propondo um quadro de estruturação e significação da experiência ao indivíduo. De toda maneira, no que diz respeito à presente pesquisa, as fotografias não participaram diretamente das atividades ludobiográficas, nada mais fazendo senão registrar os encontros nos quais essas atividades transcorreram. Nessa condição, são usadas como forma de “presentificação” das lembranças desses encontros, contribuindo duplamente: de um lado, para meu trabalho de recomposição mental e emocional daqueles momentos e, conseqüentemente, para a sua interpretação, e, de outro, como forma de compartilhar alguns flagrantes desses momentos no relato da pesquisa, enquanto testemunhos visuais deles.

Considerando tudo isso, os materiais visuais foram produzidos com muita parcimônia. Seu papel na pesquisa cinge-se à ilustração dos encontros ludobiográficos, em termos de registro das diversas atividades realizadas e da captura daqueles momentos nos quais os professores demonstravam de fato estar brincando, e ao eventual esclarecimento das produções escritas.

Por outro lado, devido à dinamicidade do procedimento investigativo inventado, foi também necessário tomar notas de campo. Afinal, em um grupo de oito professores

conversando, escrevendo e brincando, muita coisa acontece simultaneamente, de modo que somente a filmagem e a fotografia não seriam capazes de registrar tudo. Feitas por mim e por uma auxiliar de pesquisa especialmente preparada para a ocasião, essas notas também se revelam um farto material analítico do qual outra pesquisa poderia resultar. Elas contêm impressões e sentimentos em relação à situação investigativa, bem como *insights* interpretativos, além de comportarem uma descrição minuciosa dos procedimentos adotados e das reações por eles desencadeadas. Mas, também elas – como só iria acontecer – não foram capazes de capturar tudo. Mesmo assim, puderam mostrar seu valor por ocasião da operação de transcrição das videografações, quando efetivamente auxiliaram a reconstituir, por escrito, cada um dos encontros ludobiográficos filmados. Sua função, de qualquer maneira, continuou sendo complementar: ajudar a compor um quadro compreensivo da situação investigada, na associação com os registros escritos dos participantes e das imagens capturadas.

É claro que existem muitas perdas na composição de um texto para análise e interpretação com fins científicos a partir de tantos e tão díspares materiais (repetindo: os portfólios com os registros escritos dos professores, as notas tomadas durante os encontros ludobiográficos desenvolvidos com algumas características de grupo focal, o material videogravado e a sua transcrição, as fotografias). Uma delas relaciona-se ao fato de que todos esses materiais não chegam a se unir formalmente, constituindo efetivamente um texto único. Outra diz respeito a que mesmo a transcrição de uma videografação não deixa de ser uma interpretação: ela é presidida por uma operação de filtragem por meio da qual se converte em texto somente a palavra enunciada pelos participantes, dele excluída a expressividade oral, os gestos, a entonação e os aspectos visuais da comunicação. Sendo, assim, a transcrição também uma espécie de interpretação com a qual a tradução se identifica, ela comporta desafios semelhantes àqueles impostos ao tradutor. Este último, explica Hermann (2002a), deve transladar sentido de um contexto para outro contexto, tal como fazia Hermes. Mas, frisa a autora, “isso não implica falseamento de sentido; ao contrário, deve-se preservar o sentido em um mundo linguístico novo.” (HERMANN, 2002a, p. 62). Além do mais, não se pode esquecer, e Gadamer nos faz lembrar muito bem, “o quão inexatamente, o quão lacunarmente, o quão estranhamente se dá a leitura – e realmente: quantas coisas não atuam conjuntamente aí, para que algo significativo venha à tona.” (2007c, p. 102). Apesar disso – ou por isso mesmo –, tem sentido aquela ideia de Nietzsche (2003) de que o confronto de coisas que jamais estiveram cara a cara umas com as outras faz com que elas se iluminem e se compreendam mutuamente. Isso me faz lembrar Axelos (1983), quando parodia Picasso ao explicar de onde vem a luz de um quadro: como ele, que diz que a luz de um quadro vem de

outro quadro, Axelos declara que a luz de um texto vem de outro texto. E eu, parodiando-os, afirmo que a “luz” de um excerto da transcrição dos encontros ludobiográficos vem das notas, das fotos e da filmagem desses encontros, que, por sua vez, tem sua “luz” emanada dos portfólios dos professores, de modo que todos esses materiais se iluminam mutuamente, tornando mais claro seu sentido.

É aí, então, que assomam à cena da pesquisa suas questões orientadoras, na dúplici função de organizadoras da análise, protegendo do ofuscamento devido a tanta “luz”, e de concretização do diálogo por meio do qual a interpretação se realiza, atraindo e conservando a investigação no campo da Hermenêutica Filosófica. Conforme já afirmei páginas atrás, são elas que reforçam o tom dialogal da interpretação, enquanto articulam os materiais produzidos durante os encontros ludobiográficos, dando-lhes alguma unidade em meio a tanta diversidade. Desse modo, acabam por resguardar a Tese de digressões que a distanciem demasiadamente do seu objetivo, ou de extravios que a façam perder-se dele.

O certo é que nem todo esse trabalho precisa fazer-se explicitamente presente na Tese: ele compreende várias camadas subterrâneas, cuja prospecção através da análise e da interpretação não requer comprovação completa para que sua extensão e abrangência sejam corretamente avaliadas. Explica-se, assim, o fato de não se encontrarem anexados à Tese as fotografias, a filmagem, a transcrição da filmagem, as notas de campo e o conteúdo integral dos portfólios, não obstante tenham nela uma participação ativa – se bem que de maneira complementar –, atuando de forma decisiva para a construção de seus resultados.

Para concluir, se ainda não ficou suficientemente claro o motivo pelo qual também nesse assunto dos dados visuais e oriundos da observação prolonguei-me bastante, explico-o melhor: além de pretender expressar, assim, a coerência de uma pesquisa interessada nas condições de produção da formação lúdica do professor ao levar em conta as próprias condições de produção de seus dados de pesquisa, espero ter explicado bem as limitações e os benefícios da utilização das notas de campo e, principalmente, dos dados audiovisuais para a pesquisa, justificando também as razões pelas quais tais materiais não se encontram anexados à Tese.

De qualquer modo, a reflexão sobre método deu azo a abordar, ainda que sinteticamente, o pensamento de Gadamer a respeito, para cuja obra o tema desempenha um papel axial, tanto quanto o seu próprio pensamento é fundamental para esta Tese. A partir dessa reflexão vejo que deslizei, quase sem perceber, pelo fluxo espontâneo do diálogo e do compreender, em direção à explicação sobre o *modus operandi* da hermenêutica na Tese. No caminho, pude apresentar em detalhe a ludobiografia e os demais procedimentos de pesquisa

a ela associados, preparando o terreno para uma compreensão mais abrangente e profunda dos encontros ludobiográficos, cuja composição é apresentada em linhas gerais a seguir.

3.1.10 Os Encontros Ludobiográficos

Tendo definido a ludobiografia como procedimento de pesquisa para compreender como os professores se tornam capazes de brincar e qual o papel da universidade em sua formação lúdica, propus-me inicialmente a realizar três encontros ludobiográficos, com duração de duas horas cada, com os oito professores convidados a participar da pesquisa.

Eu já conhecia esses professores previamente e tinha conhecimento da presença notória da brincadeira em suas práticas pedagógicas; combinado com a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa e com o nível e a área de ensino na qual trabalham, este foi o principal critério para selecioná-los. Como minha intenção era compor um grupo variado, reuni professores que tivessem experiência profissional na educação infantil e no ensino fundamental, médio e superior, contando também com professores que atuassem na educação especial e na educação física (área esta que atua diretamente na ludicidade e normalmente privilegia a formação lúdica). Também pesou a favor da escolha desses professores sua variada formação e tempo de serviço: enquanto no grupo há uma professora que possui apenas a formação inicial em educação, há também quem tenha Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado; com idades entre trinta e cinquenta anos, eles têm entre oito e 26 anos de serviço e trabalham na rede particular e pública de ensino. Composto em sua maioria por mulheres, há apenas um professor homem no grupo.

Para definir o número de participantes, atendi às recomendações de Delory-Momberger (2008) sobre as vantagens do trabalho com tríades (considerando minha participação para formar trios completos em algumas atividades); também levei em conta a necessidade de um número suficiente de participantes para garantir a exequibilidade das brincadeiras a serem propostas.

Os encontros ocorreram no mês de novembro de 2009 nas dependências da Faculdade de Educação da UFRGS, usufruindo de sua infraestrutura, particularmente do seu espaço físico e dos equipamentos e serviços da Central de Produções. Como já foi dito, todas as sessões contaram com a participação de duas auxiliares de pesquisa, orientadas, individualmente, quanto às respectivas tarefas: uma, a filmagem; outra, o registro por escrito e fotográfico de cada encontro, a recolha dos materiais produzidos pelos professores e a organização dos respectivos portfólios. A equipe técnica da Central de Produções instruiu-as quanto ao manejo

dos equipamentos e deu orientações gerais sobre a captura de imagens em movimento e cuidados com a gravação de som.

Apoiando-me em minha experiência em planejamento e desenvolvimento de oficinas lúdicas e nos ensinamentos de Delory-Momberger (2008) sobre os ateliês biográficos de projetos (quando adequados ao caso), concebi os encontros ludobiográficos segundo a seguinte estrutura: cada um deles contaria com um momento inicial, de abertura e de introdução às atividades de pesquisa, no caso do primeiro encontro, e de retomada das atividades já realizadas, no caso dos encontros seguintes, no qual também seriam feitas as combinações sobre o seu funcionamento e comunicados meus objetivos e expectativas para o dia; a seguir, proporia as atividades ludobiográficas planejadas em torno dos temas vinculados às questões de pesquisa, solicitando seu registro por escrito no formulário apropriado, quando fosse o caso; ao final, para encerrar cada sessão ludobiográfica e avaliá-la, proporia uma atividade lúdica que favorecesse a expressão das impressões e dos sentimentos suscitados em seu desenvolvimento. E assim foi feito.

Um quarto encontro ocorreu em abril de 2010, com vistas a complementar e esclarecer os dados até então coligidos, apresentar aos participantes a pré-análise desses dados e encerrar formalmente a etapa de coleta de dados. Dada a dificuldade em reunir todos os professores em uma única data (06.04.2010), essa sessão realizou-se também em uma data alternativa (08.04.2010), oferecida para aqueles que não pudessem estar presentes na primeira data.

Desenvolvidos em torno dos temas vinculados às questões de pesquisa, os encontros compuseram-se, no total, de 21 atividades, sendo dezoito delas atividades lúdico-expressivas (jogos ou, pelo menos, atividades ludiformes); destas, nove foram registradas por escrito por cada professor e incluídas nos respectivos portfólios. Neles foram anexados o formulário impresso do termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice C – Formulário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), lido e comentado no momento de estabelecimento do contrato biográfico no primeiro encontro, o formulário com os dados de identificação (ver Apêndice D – Formulário dos Dados de Identificação), enviado por correio eletrônico após o primeiro encontro, e a “Autobiografia Profissional”, solicitada no terceiro encontro. Alguns dos registros escritos foram feitos durante as sessões; outros, devido ao tempo maior requerido para fazê-los, foram realizados no período entre os encontros, sendo enviados por correio eletrônico ou entregues no encontro seguinte. A maioria dos professores participantes completou seu portfólio.

De qualquer forma, como se pode facilmente perceber, o material gerado ficou bastante volumoso: além dos oito portfólios com doze materiais escritos cada (nove registros

dos jogos, a “Autobiografia Profissional” e os dois formulários), a transcrição de dez horas e quarenta minutos de videogravação dos encontros resultou em 155 páginas, afora as dezenove páginas contendo os registros da observação dos encontros realizada pela auxiliar de pesquisa; nestes números não estão contabilizadas as mensagens eletrônicas enviadas pelos participantes durante a coleta de dados e relacionadas à pesquisa e as notas de campo, com comentários, reflexões e complementação de informações. O Quadro 1 – Síntese das atividades realizadas nos encontros ludobiográficos, contém todas as atividades realizadas, distribuídas por encontro, conforme a modalidade (jogo, jogo com registro no portfólio, documento integrante do portfólio) (ver Apêndice F – Quadro 1 – Síntese das atividades realizadas nos encontros ludobiográficos).

Era preciso, pois, estabelecer prioridades a fim de viabilizar a análise.

Considerando que, tal como crê Sousa (2003), a escrita sobre si é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade de forma mais acabada do que na expressão oral, elegi a produção escrita contida nos portfólios como objeto prioritário para proceder à análise hermenêutica empreendida na pesquisa. Como disse anteriormente, os demais materiais também foram apreciados na pesquisa para fins de análise e interpretação de seus resultados, se bem que secundariamente; foram igualmente tratadas como dados secundários as eventuais mensagens eletrônicas enviadas pelos professores, com explicações ou comentários sobre as atividades realizadas – sem que isso desmereça a rica fonte de dados e o fértil diálogo que essa comunicação propicia, como bem assinalam Connelly e Clandinin (1995) quando ponderam que as cartas são uma maneira de oferecer interpretações narrativas provisórias e de responder a elas.

Nos encontros ludobiográficos propus atividades lúdico-expressivas de apresentação e integração, exploração de temas específicos e de avaliação e encerramento da sessão, desenvolvidas considerando a possibilidade de proporcionarem:

A criação de disponibilidade para brincar e para narrar-se e de acolher a narração dos colegas;

A apresentação dos sujeitos e a construção de um clima de confiança, respeito e coesão grupal;

A evocação, expressão e sistematização de lembranças de formação associadas aos saberes experienciais e aos conhecimentos profissionais e universitários;

A caracterização de sua prática pedagógica;

A caracterização da formação do professor na universidade em relação à ludicidade;

A avaliação da experiência.

A preocupação com a adequada abertura e encerramento das atividades ludobiográficas prende-se ao fato de que as pessoas não entram e nem saem da brincadeira ao mesmo tempo e do mesmo modo, sendo necessário dar-lhes as condições apropriadas para estarem no “clima do jogo”. Dada a variedade e a intensidade das emoções chamadas a participar da pesquisa, era também necessário garantir aquele “selo” à sessão de que fala Dolto em relação à consulta psicanalítica, de modo que a viabilizar o “retorno ao social” (DOLTO, 1990, p. 152). O momento de avaliação da experiência teve essa função, permitindo aos participantes, além disso, o compartilhamento das impressões, sentimentos e ideias suscitadas pelas atividades realizadas em cada encontro. Em contraste com uma avaliação de desempenho ou de aproveitamento, essa avaliação se destinava, sobretudo, a informar sobre a relação entre os objetivos e as atividades das sessões, possibilitando, quando necessário, seu replanejamento, e a aumentar a implicação dos participantes na pesquisa, garantindo-lhes a voz e a escuta.

Para não sobrecarregar o presente capítulo, a descrição pormenorizada de cada encontro ludobiográfico, com suas respectivas atividades e objetivos, acha-se no Apêndice E – Descrição dos Encontros Ludobiográficos.

3.1.11 Para concluir, ainda o método.

Mesmo prestes a dar por encerrado o capítulo sobre a configuração da pesquisa, tenho que concordar com Ribeiro em sua reflexão sobre a questão do método, que, para ele, só tem sentido quando escrita por último: “o método é algo que vamos constituindo à medida que pesquisamos, que escrevemos” (RIBEIRO, 2003, p. 126). Da mesma forma pensa Morin, ao evocar Nietzsche, que crê que “os métodos só chegam no fim”: é como a cristalização de uma gestação contínua. Analisando o caso de sua obra *O Método*, Morin nota que não foram apenas as ideias que ficaram mais claras, mas também o próprio método, que só emergiu no final do trabalho (MORIN, 2010, p. 222).

Logo, tenho consciência de que na continuação do texto o tema do método não só se manterá presente, como também o próprio método será aprimorado, segundo aquela lógica tantas vezes mencionada de que a pesquisa ainda está em curso, mesmo durante o seu relato e depois de concluída a coleta e a análise dos dados. Afinal, o próprio ato de relatá-la, com o

detalhamento de seu processo e os respectivos fundamentos, bem como a apresentação da análise e da interpretação dos dados constituídos em sua realização, imprimem-lhe novos significados, enriquecendo-a.

3.2 MEU TRABALHO DE HERMES: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

3.2.1 O Ponto de “Torção” do Texto

Se fosse possível indicar o ponto preciso em que este texto, tal como a fita de Möbius mencionada lá no início do capítulo, sofre aquela “torção” que o transforma em uma superfície única, assegurando, assim, uma relação de continuidade entre as diversas partes da Tese, esse ponto seria aqui: a partir deste momento passo a analisar e refletir sobre os dados coletados na pesquisa.

Não que análise e reflexão estivessem ausentes até então: ao contrário, creio que é exatamente porque ambas se estendem por todo este já extenso capítulo, seja na parte relativa à apresentação e ao detalhamento dos procedimentos da pesquisa, seja em relação aos seus achados, que é possível manter sua inteireza. O que ocorre é que deste ponto em diante dedico-me a dialogar com as histórias de brincar dos professores através das questões de investigação, pretendendo, assim, dar mostras da consumação, nesse âmbito da pesquisa, da prática da Hermenêutica Filosófica.

Ao ter mencionado, ao longo do texto, em par, análise e interpretação, não quero com isso dizer que ambas sejam realizadas em separado, ainda que sucessivamente. Imaginar que seja possível primeiro analisar, sem aplicar qualquer conceito prévio, e, somente depois, interpretar, é contradizer o próprio processo hermenêutico, segundo o qual estamos, sempre, incluídos naquilo que buscamos compreender – esta é a condição fática do ser humano, tal como aprendemos com Gadamer, e, ele, com Heidegger. Em suma: na própria análise já há interpretação. A favor dessa integração testemunha o fato de que tanto uma quanto outra têm qualidades libertadoras: enquanto Ferrer observa que “análise deriva de *analyo*, sendo que *lyo* é desatar, soltar, liberar” (1995, p. 182, tradução minha), Stein (2004) chama a atenção para o caráter libertador da hermenêutica, já aludido aqui, por propiciar descobertas. De mais a mais, se fosse possível primeiro analisar, no sentido de separar em partes, assumindo uma posição “de fora”, sem interpretar de modo algum, e, posteriormente, interpretar essas partes e as suas relações entre si, para, então – e somente então –, compreender, o fracionamento decorrente do processo analítico, ao invés de levar à compreensão, ao contrário, levaria à incompreensão.

Como explica Lawn, “quando fazemos sentido de um fragmento do texto, estamos, simultaneamente, interpretando o todo”, sendo que esse constante movimento entre uma parte do texto e seu significado total é o círculo hermenêutico (LAWN, 2007, p. 12). Afinal, “no fundo, só compreendemos quando compreendemos totalmente e quando compreendemos o todo” (GADAMER, 2007p, p. 122). Essa compreensão, contudo, não se atinge instantaneamente; daí que, como preceitua Gadamer, é preciso perguntar e perguntar novamente, por meio daquela dialética da pergunta e da resposta que é o diálogo, até que tenhamos compreendido – mesmo sabendo que essa compreensão nunca é definitiva tampouco acabada.

Por outro lado, também não tem sentido opor interpretação à descrição aprofundada: se, como ensina Bertaux, é necessário elaborar boas descrições, o mais aprofundadas possível, pois “é na profundidade que se encontra a via para o geral” (2010, p. 132), isto não quer dizer que elas bastem por si mesmas, na medida em que jamais substituem o trabalho de interpretação propriamente dito. Tenho comigo que as descrições não apenas pavimentam o caminho do trabalho interpretativo, municiando-o com aqueles conteúdos sobre os quais ele se debruçará: na verdade, é nelas que a interpretação é gestada, iniciando desde aí a sua existência. O certo é que a longa extensão do texto da investigação narrativa é o menor preço a ser pago na busca da clareza e da consistência de suas conclusões.

Entretanto, nada disso impede que dobras e vincos se formem nessa espécie de tecido narrativo: neles se alojam digressões, associações fortuitas de ideias, exemplos secundários e, principalmente, em forma de diálogo multivocal, referências às tantas leituras que têm acompanhado a pesquisa, ora embasando-a, ora questionando-a, mas sempre solidárias à intenção de compreender a formação lúdica do professor. É provável que, por vezes, essas interpolações representem um desvio demasiado longo em relação ao fio da narrativa; outras vezes, talvez careçam de melhor concatenação; finalmente, decerto em alguns momentos parecerão, aos olhos dos leitores, desnecessárias; contudo, afianço que só trago ao texto aquelas interpolações que, ao menos para mim, parecem absolutamente necessárias, impondo-se nele a fim de deixá-lo mais claro e completo.

Antes, porém, de dar, enfim, mostras do “trabalho de Hermes” realizado com as histórias de brincar dos professores, detenho-me nesta figura que é o emblema da hermenêutica: Hermes.

3.2.2 O Mito de Hermes

Desde os primeiros contatos com a Hermenêutica Filosófica, o mito de Hermes passou a povoar meu pensamento, como se em sua direção ele abrisse uma via paralela de acesso na qual a norma para transitar fosse utilizar, não a razão abstrata, mas a compreensão obtida por meio do pensamento mágico – ou, para falar como Maffesolli (2008), da razão sensível. Nesse ínterim, persegui por todo lugar representações artísticas de Hermes; fiz viagens e visitei museus em função da possibilidade de encontrá-las; adquiri dezenas de livros a respeito; enfim, estudei com ardor o mito. Era como se sua figura brincasse comigo, desde aquele ponto impreciso em que os brinquedos e as estatuetas confundem-se, prestando-se a representar o próprio trabalho hermenêutico. Talvez tenha mesmo razão Schuré (2003), em seu ensaio sobre Hermes, na obra *Os Grandes Iniciados*, quando declara que o nome de Hermes é um talismã...

Em sua síntese sobre o mito, conta Grimal (2009) que Hermes era irmão caçula de Atena, filho de Zeus e de Maia, a mais jovem das Plêiades, e que nasceu na Arcádia, dentro de uma caverna do monte Cileno. Tendo sido envolvido em tiras de pano, como era costume com os recém-nascidos, e colocado dentro de uma joeira (peneira que separa o joio) à guisa de berço, de tanto se remexer, soltou-se e foi até a Tessália, onde seu irmão Apolo cuidava do rebanho de Admeto. Aproveitando-se da desatenção do irmão, roubou-lhe parte do rebanho e, depois de esconder o butim, foi para sua gruta natal; ao entrar, deparou com uma tartaruga, com a qual fez uma lira. Trocou-a pelos bois de Apolo, quando este descobriu o roubo. Inventou também a siringe (a flauta de Pã), que deu a Apolo em troca do caduceu, aprendendo com ele a arte divinatória. Mensageiro dos deuses, Hermes é representado com sandálias aladas que o transportam pelos ares. Sua função mais específica é acompanhar aos infernos as almas dos mortos. Sua imagem era colocada, com a forma de um pilar grosseiramente talhado, nas encruzilhadas das estradas e das ruas – a herma. É o companheiro dos viajantes e o protetor dos pastores, do que decorre ser representado em alguns monumentos carregando um cordeiro nas costas, numa atitude de “bom pastor”. Viajante e habilidoso em se apropriar dos bens dos outros, não poderia deixar de ser considerado o deus do comércio.

A versão de Grimal dista em alguns pontos do “Hino Homérico IV a Hermes”, tal como traduzido e analisado por Serra (2006) e por Dezotti (2010): por exemplo, a ordem dos fatos narrados é inversa, no caso da criação da lira e do roubo dos bois de Apolo; quanto às amarras das quais Hermes consegue desvencilhar-se, no “Hino Homérico IV a Hermes” elas

teriam sido uma tentativa malograda de Apolo para deter seu crescimento, receando sua força no futuro, e não os panos com os quais os bebês eram antigamente envolvidos.

A leitura de Serra acerca do mito destaca a capacidade de Hermes pôr tudo de ponta cabeça, fazer graça, correr mundo, ser veloz e criar (as sandálias com as quais apaga os rastros do roubo dos bois, a lira a partir da tartaruga, a siringe), sublinhando sua “dupla visão” e seu “multipensar” (2006, p. 48). Para este autor há uma notável semelhança entre Hermes e algumas divindades de povos muito afastados, como o Exu do candomblé; Carvalho (2010) compara-o a Macunaíma e a Curupira, coincidindo com Serra ao relacioná-lo a um herói-*trickster* (o arquétipo proposto por Carl Jung, que prega peças e desobedece às normas de comportamento social).

Segundo Rohden (2002), em sua detalhada revisão do mito grego, Hermes, naquele episódio do roubo dos bois, quando obrigado a prometer que não faltaria com a verdade, concordou, acrescentando, porém, que não estaria obrigado a dizer a verdade por inteiro. Parece provir daí sua (má) fama de enganador, tanto quanto de hábil negociador. Como deus da linguagem, ele podia nomear as coisas, as pessoas. Na *Iliada* Zeus disse, quando viu Hermes conduzindo o alquebrado Príamo: “Hermes, tua mais agradável tarefa é ser o companheiro do homem. Ouça a quem estimas.” Na *Odisséia*, Homero ressaltou: “Hermes, mensageiro, filho de Zeus, é o distribuidor de bens”. Tornou-se, junto com Dionísio, o menos olímpico dos imortais, o mais próximo dos homens, atenuando a separação e estabelecendo uma estreita relação entre esses e os deuses. Com o rosto triplo ou quádruplo, atendia tanto o desejo dos deuses quanto dos homens. Hermes regia as estradas, porque andava com incrível velocidade pelo fato de usar sandálias de ouro, e se não se perdia na noite era porque, dominando as trevas, conhecia perfeitamente o roteiro. Na consulta ao oráculo, o consulente punha-se à disposição de ouvir, fora de seu santuário, o que Hermes queria lhe comunicar. Na casa, o seu lugar era junto à porta, protegendo a soleira.

Aliás, essa relação de Hermes com o espaço da casa, desde a rua, ou a partir de sua disposição para o vai e vem, a passagem e a troca, Vernant (1990) analisa-a em conjunto com o mito de Héstia (deusa do lar e nome comum da lareira), abandonando o domínio das puras representações religiosas e orientando a sua análise, como ele mesmo reconhece, não pelas ideias que os gregos tiveram de seus deuses, mas pelas práticas sociais das quais essas ideias são solidárias. Segundo o autor, as duas forças divinas, presentes nos mesmos lugares, desenvolvem atividades complementares: à Héstia cabe o interior, o recinto, o fixo, a intimidade do grupo em si mesmo; a Hermes toca o exterior, a abertura, o contato com o outro, pois em todos os lugares em que os homens, deixando a moradia privada, reúnem-se e

entram em contato com a troca ou para a competição, Hermes está presente, como testemunha de acordos, tréguas, juramentos, servindo de arauto, mediador e guia. Porém, observa Vernant, ele é ao mesmo tempo intangível e ubíquo, não estando nunca onde está, sendo também aquilo que não se pode prever nem reter, o fortuito ou a má sorte, o encontro inesperado. De acordo com Vernant, o casal não só exprimiria em sua polaridade a tensão que se observa na representação arcaica do espaço, mas o próprio caráter de ambiguidade dos deuses, e, mais ainda, “a relação que juntamente contrapõe e une em um par de contrários ligados por inseparável ‘amizade’” (1990, p. 241). O que me chama a atenção na análise de Vernant de Héstia-Hermes é que nela o autor não só aplica o célebre princípio hermenêutico de considerar as partes sem perder de vista o todo, como se fortalece a ligação da hermenêutica com Hermes, ao deixar expostas, no próprio par mitológico, suas possíveis raízes.

Já para Calvino (1990), Hermes-Mercúrio é o deus da comunicação e das mediações, que, sob o nome de Toth, teria inventado a escrita. Tem os pés alados, sendo leve e aéreo, hábil e ágil, flexível e desenvolto, estabelecendo as relações entre os deuses e os homens, entre as leis universais e os casos particulares, entre as forças da natureza e as formas de cultura, entre todos os objetos do mundo e todos os seres pensantes. Calvino, contudo, adverte que toda interpretação empobrece o mito e o sufoca, recomendando “deixar que eles se depositem na memória para meditar sobre seu significado sem nunca sair de sua linguagem imagística” (1990, p. 16).

A propósito da relação entre Hermes e o deus egípcio Toth (ou Thot, ou, ainda, Theut), Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia* (2007), esclarece que o primeiro é identificado com o segundo em textos místicos surgidos no séc. I d. C. Atribuídos a Hermes Trismegisto, tais textos tendem a reintegrar a filosofia grega na religião egípcia, contendo a doutrina filosófica denominada “hermetismo”. De acordo com Abbagnano, vem daí a designação de “hermético” a qualquer doutrina de difícil compreensão, acessível apenas àquele que possua a chave para interpretá-la. Em seu clássico ensaio sobre Hermes, Schuré (2003) o apresenta como o misterioso e primeiro iniciador do Egito nas doutrinas sagradas, explicando que seu nome designa simultaneamente um homem, uma casta e um deus, ao qual relaciona a alta magia e os rituais ocultistas. Segundo o autor, o que aproxima termos como “hermético”, com o sentido de “fechado, impenetrável, misterioso, sigiloso”, e “hermenêutica”, no sentido de “interpretação, esclarecimento, exposição”, é que “ambos derivam do teônimo grego Hermes, divindade detentora de inúmeros segredos, considerada capaz de revelá-los” (SCHURÉ, 2003, p. 93-4).

Tantos e tão diversos detalhes da existência mitológica de Hermes não escondem a aplicação do princípio da redundância, característico da lógica particular dos mitos, segundo Durand (2004); ao contrário, ele é uma constante que atravessa em diagonal todas as versões do mito. As ligações simbólicas que o compõem, em suas várias versões e desdobramentos, repetem-se, convergindo para o seu *mitema*³², que, conforme Durand, é o do mediador, expresso nas ideias de troca, comércio, ambiguidade, intermediação, encruzilhada, e também na função de intérprete (2004, p. 86).

Tendo tudo isso em mente, parece-me ter muito sentido fazer de Hermes uma metáfora do trabalho de interpretação dos achados da pesquisa – Hermes, o mensageiro dos deuses que, com suas sandálias aladas, vai e vem dos deuses aos homens, do finito ao infinito; que, com seu capacete de Hades, pode ficar invisível; que tem o poder de ligar e desligar, de desamararrar, enfim; e que com o caduceu que Apolo lhe deu faz adormecer e transforma tudo o que toca. Imprevisibilidade, mobilidade, invisibilidade (no sentido de desaparecer, como intérprete, para deixar o texto falar), mediação, possibilidade de compreensão e anseio de comunicação (expresso na postura de atenta escuta e leitura e no compartilhamento das reflexões), em um esforço de “multipensar” – para expressar-me como Serra (2006) – são atributos que tanto caracterizam Hermes, quanto pretendo que sirvam de apanágio de meu trabalho interpretativo.

A despeito da discutida associação da origem da palavra hermenêutica ao mito de Hermes³³ e retomando o que foi rapidamente mencionado no primeiro capítulo, a referência mitológica denota, como diz Hermann (2002a), a noção de tornar algo compreensível, de encontrar atrás do sentido literal um significado mais profundo, de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, envolvendo a linguagem nesse processo. Ao inserir-se no mundo da linguagem, prossegue Hermann, “a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis.” (2002a, p. 24).

Para Rohden (2002), a identidade indefinível entre o mito e a hermenêutica é incontestável, bem como as relações possíveis de se estabelecerem entre ambos, não obstante a desqualificação do papel do mito pela filosofia – o que Gadamer critica com energia. É

³² De acordo com a nota de rodapé do tradutor de *O Imaginário*, *mitema* diz respeito a uma narrativa puramente ficcional, que envolve pessoas, ações ou eventos supernaturais e incorpora alguma ideia popular referente a um fenômeno natural ou histórico (DURAND, 2004, p. 84). O *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2007) conceitua-o no interior do verbete “mito” como alguns dos elementos mais simples (*mitemas*) do mito estudados por Lévi-Strauss em termos de suas possíveis combinações e que explicam também suas diferenças e semelhanças entre mitos vigentes em grupos humanos diversos.

³³ Em *Hermenêutica Clássica e Hermenêutica Filosófica* (1968), Gadamer (2007f) procede a uma minudente revisão histórico-conceitual do termo hermenêutica.

justamente o propósito da obra de Rohden demonstrar que a mobilidade de Hermes, como a do jogo, constitui um traço fundamental da metodologia hermenêutica.

Dado o duplo interesse que o tema do mito tem para este trabalho – devido à alusão a Hermes e por fazer parte do “imaginário” (DURAND, 2004), ou, como prefere Morin (2001), dos “complexos imaginários”, ou, ainda, da “vida imaginária”, como um todo (CAILLOIS, 1986, 1997), relacionando-se, assim, ao jogo e à vida lúdica – cabe um pequeno aprofundamento do assunto, antes de prosseguir.

Do ponto de vista de Canetti (2009b), a depreciação do mito tem a ver com o abuso dele para quaisquer fins ou para a afirmação de teorias e classificações, sendo raros os admiradores e contempladores inocentes de mitos. O mito teria chegado ao ponto de tornar-se uma “mitologia derivada”, denuncia Axelos (1983, p. 14). Em relação à questão do seu uso, de acordo com Grimal o mito não tem outro fim senão ele mesmo, diferenciando-se, neste aspecto, do *logos*, que pretende convencer. Mas ambos compõem “as duas metades da linguagem, duas funções igualmente fundamentais da vida do espírito.” (GRIMAL, 2009, p. 8). A concepção mágica e a concepção empírico-racional teriam, segundo Morin, um “tronco comum” (2003b, p. 34). Essa ligação entre ambos é o que Gadamer enaltece quando faz um recorrido pela história desses termos, mostrando que no pensamento grego ela está nos extremos da oposição ilustrada: configura-se como “reconhecimento de um emparelhamento e de uma correspondência entre o pensamento que tem de render contas e a lenda transmitida sem discussão” (1997a, p. 27, tradução minha). Gadamer explica que é no contexto da “bipolaridade do pensamento moderno” (1997b, p. 13), isto é, da Ilustração e do Romantismo, que o mito é concebido como conceito oposto à explicação racional do mundo; mas quando se reconhece a verdade dos modos de conhecimento que se encontram fora da ciência (a arte, a poesia, a religião, por exemplo), percebe-se no mito uma verdade própria. Ele, como os demais modos de conhecimento extracientíficos, “são respostas consumadas nas quais a existência humana se compreende a si mesma sem cessar.” (GADAMER, 1997b, p. 22). Por isso, pode Gadamer afirmar que “toda consciência mítica já é sempre um saber [...]” e que ela “sabe de si própria e nesse saber já não se encontra fora simplesmente de si mesma.” (2007b, p. 365).

É uma espécie de arquétipo da humanidade, resume Rohden, enfatizando que “o mito é algo vivo, criativo, que faz e é criador de sentido” (2002, p. 153). Ele corresponde à base existencial do nosso ser, declara Eliade (1972, 2010), que crê que os mitos tematizam, invariavelmente, o tempo primordial (*in illo tempore*), aquele tempo das origens, contendo, por isso, uma espécie de verdade que expressa o flagrante de uma criação, o modo como algo

foi produzido e começou a ser no mundo. Freud cogita que eles possam ser “vestígios distorcidos de fantasias plenas de desejos de nações inteiras, os sonhos seculares da humanidade jovem” (1976a, p. 157). Reflito: decerto é a remissão ao primordial que justifica a sua força, como, de resto, não apenas a verdade que eles contêm, mas também o fato mesmo de ser essa verdade relativa – e, sendo assim, portadora de um salvo-conduto que simultaneamente os imanta, atraindo ou repelindo, conforme o caso. Ao menos assim é com o jogo: o fato de algo ser “de brincadeira” tem o duplo efeito de atrair, liberando sua existência, ainda que relativa, já que é “só” de brincadeira, como de repelir pela contestação e pela crítica, tal como na expressão em tom de reprimenda “nem é de verdade”.

Por tratar de como as coisas “começaram *a ser*”, o mito é “solidário da ontologia”, posto que só fala das realidades, do que aconteceu realmente, do que se manifestou plenamente; em uma expressão, fala de “realidades sagradas”, resume Eliade (2010, p. 85, grifo do autor). Por isso, pode-se afirmar, como o faz Axelos (1983), que o mito penetra o real em toda a sua extensão, este último não se deixando separar inteiramente do primeiro. Sendo a função mais importante do mito “fixar” os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas, ao imitar os deuses o homem mantém-se no sagrado e na realidade (ELIADE, 2010, p. 87). Qualquer semelhança com o ato de brincar, por meio do qual é possível ser e não ser, estar no reino da fantasia sem sair da realidade, não é mera coincidência: bem se vê a relação estreita que ambos mantêm entre si. Essa relação, por sinal, repete-se na convicção de Eliade de que “o homem só se torna homem conformando-se ao ensinamento dos mitos, imitando os deuses” (2010, p. 89), o que remete àquela afirmação de Schiller de que “o homem somente é homem pleno quando joga” (2002, p. 80). Daí que brincando de ser Hermes em meu trabalho de interpretação das narrativas lúdicas dos professores, no vai e vem do passado ao presente, em busca de sentido para as suas histórias de formação, imito os deuses, humanizando-me mais.

Como oportunamente observa Morin, “por toda parte onde se pensou poder expulsá-lo, o pensamento simbólico/mítico/mágico reapareceu sub-repticiamente ou com força.” (2008, p. 192). A própria Teoria Crítica – estou considerando, neste momento, Adorno e Horkheimer (1986) –, empenhada em denunciar a barbárie e a indústria cultural, notou que, à liberação do mundo da magia e do mito – o desencantamento do mundo de Max Weber – pela ciência e pela técnica, sucedeu o progresso da dominação técnica, configurando-se assim uma nova mitificação – neste caso, da razão. Mesmo assim, Adorno não escapou à crítica de sua percepção de que a separação irreversível entre a ciência e a arte seria uma decorrência, justamente, da desmitologização do mundo. É o que pensa Maffesoli (2005, 2008), que não se

conforma que Adorno considere irracionalista toda análise que envolva noções como mito, imaginário e coletivo – temas com os quais Maffesoli se ocupa, sob o nome de “paradigma dionisíaco”. Porém, é o próprio Adorno (1991) quem constata a permanência de uma camada mitológica até mesmo nos mais genuínos processos de desmitologização, como conclui ao examinar o conteúdo da poesia de Hölderlin. Na mesma posição acha-se Axelos (1983), para quem o mito anima até mesmo os empreendimentos que gostariam de desmistificá-lo, de sorte que a própria racionalização, que tanta distância parece querer manter do mito, torna-se, ela mesma, uma mitologização. No fim das contas, o mito corresponde a exigências profundas do pensamento humano (GRIMAL, 2009). Para Axelos, “o curso do mundo é divisado a partir de um horizonte mitológico que recorta todos os horizontes do mundo” (1983, p. 14).

Mas Grimal faz uma advertência que me parece oportuna para o recurso ao mito de Hermes na Tese: “de tanto buscar a generalidade na explicação, perde-se de vista o essencial, que é a característica individual e única de cada lenda.” (GRIMAL, 2009, p. 112-115). Concluo que é preciso, pois, não só “desenvolver uma razão aberta capaz de dialogar com o irracionalizável”, como diz Morin (2008, p. 193), mas capaz também de preservar a especificidade dos mitos (como, de resto, da cultura lúdica – objeto mais ligado a este trabalho –, à qual, como procurei mostrar, eles estão relacionados) que a compõem; ao mesmo tempo, creio ser necessário admitir sua incessante renovação em meio à perenidade das verdades que pretendem expressar. No caso de meu trabalho de Hermes, a atenção às redundâncias constitutivas das sincronicidades do mito pode ajudar a não perder de vista aquilo que, afinal, o caracteriza e autoriza seu uso como metáfora da análise e interpretação dos dados da pesquisa. Porém, para além dessa legitimação, o que está em jogo parece-me ser, sobretudo, a inusitada pedagogia do mito e aquilo que ele desse modo ensina: a abertura para o improvável, o fluxo contínuo entre o racional e o não-racional, o “como se” fosse Hermes não como modelo rígido a seguir, mas como um variegado elenco de possibilidades de ser. Para tanto, é preciso confiar no mito, ou, para usar uma expressão de Gadamer, em seu “poder de dicção” (GADAMER, 1997c, p. 53).

Tenho para mim que os tesouros que Hermes traz só aparecem sob a claridade do trabalho de interpretação que conduz à compreensão, naquele sentido gadameriano já mencionado neste texto que é o de fusão de horizontes. É aí que a hermenêutica em sua versão diatópica se mostra mais veraz: sem garantir previamente nada e sem sentidos dados de antemão, ela parte do reconhecimento da incompletude da compreensão e aposta no diálogo com o pensamento do outro para construir o sentido. É o que tentarei fazer a seguir.

3.2.3 Da narrativa das narrativas dos professores que brincam.

Se somos, mesmo, coprodutores daquilo que conhecemos, sem que isso impeça a objetividade do objeto, já que o conhecimento objetivo produz-se na esfera subjetiva, a qual se situa, por sua vez, no mundo objetivo, como pensa Morin (1996, 2008) – e eu acredito –, então posso declarar, sem pejo, que os professores estudados na pesquisa são, a um só tempo, seres imaginários e seres reais. Aqui, na Tese, eles constituem uma “realidade semi-imaginária” – para empregar os mesmos termos de Morin (2003b, p. 34, 2010, p. 196): são seres criados por mim, a partir de sua existência real, através de minha narrativa a seu respeito. Isso me concede alguma liberdade para descrevê-los, sem perseguir aquela quimera de pintá-los tais como são, “de verdade”, pois que, em minha mente, a partir daquilo que contaram nos encontros ludobiográficos, eles são verdadeiramente assim. Como sentencia Gadamer, a “interpretação cria e estabelece novas realidades” (2007k, p. 359). Bem se vê o quão implicada nessa descrição estou – “como um elo de sentido participante”, diria GADAMER (2007d, p. 182) –, ela que é, desde a partida, uma interpretação; afinal, o autêntico saber “é sempre autoimplicativo” (ROHDEN, 2002, p. 143),

Os professores assim descritos poderiam facilmente se alinhar àqueles “seres imaginários” engendrados pela fantasia dos homens e reunidos por Borges em *O Livro dos Seres Imaginários* (2007c), tais como os silfos, os monóculos, o duplo, a anfisbena, a kujata e a mandrágora; afinal, também poderiam estar nesse livro, segundo o próprio Borges, “o príncipe Hamlet, o ponto, o traço, a superfície, todas as palavras genéricas e, talvez, cada um de nós e a divindade” (2007c, p. 9). Afinal, como pondera Morin, “até os deuses têm uma objetividade real, na medida em que se acredita neles” (1996, p. 29).

Mas a liberdade para realizar essa descrição é relativa: não posso dizer que eles são “qualquer coisa”, da mesma forma que, como afirmei anteriormente, não se pode interpretar “qualquer coisa”. Não obstante sermos nós que compreendemos, pois, como sustenta Gadamer, somos nós que trazemos o texto “à fala a partir de nós mesmos” (2007b, 492), não se pode esquecer que – repetindo aquela passagem de Gadamer mencionada anteriormente – “a compreensão jamais é um comportamento subjetivo frente a um ‘objeto’ dado”, porquanto pertence “ao ser daquilo que é compreendido” (GADAMER, 2007b, p. 18). Afora isso, há ainda o problema contido pela questão – aqui, formulada em termos poéticos – “Mas nós, quando é que *somos?*” (RILKE, 2007, p. 151, grifo do autor)³⁴. Ou, como divaga outro poeta:

³⁴ Verso extraído do poema “I, 3, Um deus pode”, de “Sonetos a Orfeu” de Rainer Maria Rilke (2007, p. 151), traduzido por Augusto de Campos para o livro *Coisas e Anjos de Rilke*.

“Ninguém é. Todos parecem. Somos tantos quantos são os que nos veem, inclusive cada um de nós quando se olha. [...] Nem os espelhos nos refletem iguais. Somos sempre outros na face dos espelhos.” (MOREYRA, 1989, p. 53-79). Se o próprio ser é posto em dúvida, quanto mais o encargo de contar o que os outros são! Como, então, caracterizar os professores investigados?

Para sair deste impasse, apelo à recordação daquela máxima pindárica que anima, subterraneamente, todo o estudo: “torna-te quem és” (PÍNDARO *apud* JAEGER, 2001, p. 263). Ainda que bastante marcada pelo contexto da época em que foi cunhada (a Grécia na transição do séc. VI para o V a. C., nos estertores de sua antiga existência aristocrática), esta exortação de Píndaro reflete um ideal de educação baseado na ideia do Homem agonístico, que luta para atingir a perfeição da sua humanidade. É bem verdade que, como pondera Vernant, Píndaro acentua “os dons pessoais e a inspiração em detrimento da aprendizagem e do estudo” (VERNANT, 1990, p. 172); porém, conforme Jaeger, o próprio pensamento de Píndaro, com todo o valor que ele confere à nobreza inata, situa-se no limiar de uma época na cultura grega em que a razão, o ensino e o saber terão grande importância. O fato de seus hinos enaltecerem o esforço da luta para que o Homem coloque-se ao lado dos deuses e dos heróis e de ele conceber a educação dos reis como tarefa dos poetas faz-me pensar em um “movimento rumo ao” divino, tanto quanto seu próprio pensamento expressa um “movimento rumo à” transformação – no caso, da nobreza.

Uma vez escoimada do aspecto fatalista da “nobreza de sangue” e do entendimento de já se ser o que se é de antemão, e valorizado o movimento sugerido pela ideia de “tornar-se”, essa máxima sustenta toda a pesquisa aqui relatada, cujo problema – nunca é demais recordar – é: “como os professores que brincam tornam-se capazes de brincar e qual a participação da universidade em sua formação lúdica?”.

Assim como não existe um modelo unitário de formação, tampouco um caminho traçado previamente, sem desvios, para se chegar a ser o que se é – é o que pontua Larrosa (1995), a propósito justamente do lema de Píndaro na perspectiva de Nietzsche – acredito que também não haja um caminho certo e pré-estabelecido para dizer quem são os professores que brincam. Esse caminho está para ser inventado, tanto quanto, no entender de Larrosa, o itinerário para si mesmo.

Além do mais – é bom repetir – não almejo neste trabalho a representatividade amostral, tampouco a generalização de seus resultados, nos moldes tradicionais. Tal como Abrahão (2008) em suas pesquisas (auto) biográficas sobre educadores sul-rio-grandenses, minha intenção tem sido conhecer os sentidos que os educadores investigados dão à sua

formação; em meu caso, a ênfase recai no campo da ludicidade, discernindo recorrências e especificidades nos relatos dos professores de modo a elaborar hipóteses sobre seus processos formativos. Isso não quer dizer, porém, que não reconheça a possibilidade de universalidade das experiências investigadas: como diz Abrahão (2006b), em detrimento da generalização estatística, a compreensão assim obtida pode permitir uma generalização analítica. Para tanto, a dimensão triplamente contextual das narrativas deve ser observada: o contexto do passado, no qual transcorreram momentos decisivos da formação dos professores investigados, o contexto do presente, em que se encontram na atualidade, e o contexto da realização da pesquisa (ABRAHÃO, 2006b). É o que tenho procurado levar em conta no presente estudo.

Meu esforço para construir o caminho da caracterização dos professores participantes da pesquisa envolveu muitas leituras, das quais extraí lições sobre o que não fazer, mas também interessantes aprendizados a respeito da narrativa da vida dos outros, inspirando-me nelas para a realização de meu próprio trabalho, como se verá em seguida.

Conheci o método de Teofrasto (*apud* MALHADAS, 1978), aluno de Aristóteles e precursor da prática de descrições breves e concisas das pessoas em seu estudo sobre o caráter; rejeitei sua tipificação caracterológica, por meio da qual enfatiza os defeitos, nunca as qualidades, e suas conclusões moralizantes (cuja autoria, aliás, é questionada), mas apreciei muito sua forma de valorizar a influência do contexto social, fazendo transparecer nas caracterizações a importância das condições e das experiências de vida. A concessão que ele faz ao cômico garante alguma leveza às suas caracterizações, já pesadas o bastante devido ao acento do negativo.

Li *Alexandre e César*, um dos volumes das *Vidas Paralelas* descritas por Plutarco (2009), interessada, sobretudo, no apregoado paralelismo de sua descrição. Decepcionei-me, porém, em não encontrar, ao menos no volume consultado, a *synkresis* com a qual ele arrematava suas narrativas, comparando-as, como se avaliasse as vidas dos seus relatados³⁵. Em troca, deparei com sua exuberante convicção didática, visível na descrição pormenorizada tanto dos feitos quanto dos defeitos dos personagens em foco, elaborada com o claro propósito de orientar as pessoas comuns na imitação dos grandes. Plutarco humaniza os estadistas, ao mesmo tempo em que traça um amplo panorama da época em que eles viveram; mesmo assim, não se autodenomina historiador. Já no início do relato sobre Alexandre, diz ele:

³⁵ Ao menos essa é a informação que consta no Prefácio de Voltaire Schilling a *Vidas paralelas: Alexandre e César* (PLUTARCO, 2009, p. 12).

De fato, não escrevemos histórias, mas vidas, e nem sempre é através das ações mais ilustres que podemos trazer à luz uma virtude ou um vício; muitas vezes um pequeno feito, uma palavra, uma bagatela revela melhor um caráter do que os combates mortais. Os pintores, para aprender as aparências, se baseiam no rosto e nos traços da fisionomia e não se preocupam com as outras partes do corpo; que nos seja permitido também, da mesma maneira, nos apegarmos, sobretudo, aos sinais que revelam a alma e nos apoiarmos neles para retratar a vida de cada um dos homens, deixando a outros os acontecimentos grandiosos e os combates. (PLUTARCO, 2009, p. 19).

Mas, a partir de sua leitura, questionei-me sobre a ideia de que só os ditos “grandes” seriam dignos de serem imitados, mesmo que em seus pequenos atos, como se só eles fossem responsáveis pelos acontecimentos relevantes ao longo do tempo. Tenho consciência de que esse modo de pensar, do culto ao herói, prende-se à época e à própria “didática” grega de então; talvez isso ajude a compreender a revitalização das histórias da vida na atualidade, com a diferença de que, agora, também as pessoas ditas “comuns” são o foco das narrativas. Como foi dito anteriormente, essa mudança de mentalidade possivelmente tem forte relação com o individualismo e o voluntarismo correntes, tanto quanto com o retorno ao sujeito, embora descentrado, *pari passu* à emergência do “espaço biográfico” como uma das formas que assumiu o espaço público clássico nesses tempos de reconfiguração da subjetividade contemporânea e de dissolução do coletivo na miríade narcísica do individual, como bem assinalam, respectivamente, Cambi (2002) e Arfuch (2010).

Em todo o caso, essa forma de relatar as vidas, no caso de Plutarco, teria dois efeitos possíveis, segundo Canetti (2009a): configurar a própria vida de acordo com os exemplos nela contidos, ou assimilar os personagens e tornar-se dramaturgo, tal como Plutarco. Somente alguém que ame as pessoas e tenha tantas pessoas em seu próprio espírito é capaz de ver tudo e registrar tudo – como Plutarco o fez, reflete Canetti.

Outro aspecto que se salienta em seu relato, segundo Canetti, é a progressiva revelação que faz de seu personagem, bem demonstrando o quanto ele se esforça para mostrá-los tais quais (acredita que) são; Plutarco não admite, nem por um instante, que na tentativa de “retratar a vida”, torna-se, ele mesmo, o construtor dos personagens cujas vidas ele relata.

Para Canetti (2009a), a clareza é uma das qualidades de *Vidas Paralelas*, pois elas são suficientemente longas para contar tudo o que uma vida tem de memorável, mas curtas o bastante para que não nos percamos nelas. Nota, contudo, que as histórias de Plutarco são muito mais completas do que as biografias modernas. Segundo ele, isso se deve ao fato de que elas “contêm os sonhos no lugar certo”: “os erros mais notáveis desses homens se tornam mais claros por causa de seus sonhos, que não são intercambiáveis e os reúnem”. E

prossegue: “nossa moderna interpretação dos sonhos só torna os homens mais comuns. Desbota a imagem da tensão interior em vez de iluminá-la.” (CANETTI, 2009a, p. 87). Colocar o sonho em seu justo lugar na vida narrada: eis um ensinamento que extraio da leitura que Canetti faz de Plutarco.

Li também *Os Caracteres* de La Bruyère ([s.d.]). Seguindo a fórmula irônica de Teofrasto, o autor é, por vezes, até sarcástico nos retratos e perfis que apresenta, satirizando seus personagens e, assim, divertindo os leitores da época (séc. XVII). Dele retive a forma de tópicos que utiliza em sua narrativa, dando-lhe o aspecto de coletânea de situações, como se verá em algumas passagens de minha própria narrativa, na sequência.

Outro livro que li, motivada pela busca da melhor forma de contar quem são os professores estudados, foi *O Todo-ouvidos*, de Canetti (1989), opúsculo no qual o autor, de forma sumária e divertida, traça cinquenta caracteres. Seu trabalho, porém, à diferença dos acima mencionados, é o de construtor confesso daquele a respeito de quem ele narra: poderiam ser personagens de romances, mas podem igualmente ser pessoas bem conhecidas e até nós mesmos, que ele caracteriza sumariamente, exagerando algumas peculiaridades até o ponto de inventá-los, dando livre curso à fantasia.

Já havia lido anteriormente *Vidas Imaginárias* de Schwob (1997), ao qual se assemelha o livro de Canetti. Contudo, ao relê-lo, agora, e prestando maior atenção à apresentação entusiasmada que Borges faz da pequena obra, noto que uma das principais virtudes das vidas nela imaginadas é a individualização dessas vidas. Partindo de figuras reais, cujas vidas ele “completa” e inventa a seu bel-prazer, Schwob destaca o que é único em cada existência. Parece de fato cumprir o que ele mesmo define ser a arte do biógrafo: contar as existências únicas dos homens, escolhendo, entre os possíveis humanos, aquilo que é único. Não é à toa que Borges, autor do *Livro dos Seres Imaginários*, apreciasse tanto essa obra, não obstante a diferença entre ambos os métodos de caracterização dos personagens; mas, em comum, os dois livros assumem o papel construtivo do escritor em relação às vidas sobre as quais ele escreve. Como assinala Borges, é o vai e vem entre o real e o fantástico dessas vidas aquilo que dá à obra um sabor peculiar.

Também busquei orientação sobre como proceder à escrita da narrativa de vida no contexto da pesquisa educacional. Para tanto, recorri à já clássica reunião de textos sobre o assunto, *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (LARROSA et al., 1995), além daquelas recomendações de Bertaux (2010), já citadas na sessão relativa à configuração da pesquisa (relembrando: Bertaux opõe-se à publicação *in extenso* das histórias

de vida, recomendando resumir seu contexto discursivo e o segmento pertinente em questão e colocar em anexo o percurso biográfico de cada sujeito investigado).

De Connelly e Clandinin (1995), autores integrantes de *Déjame que te cuente*, recebi a advertência sobre a “ilusão da causalidade”, por meio da qual a narrativa tende ao determinismo, em busca de uma relação causal nem sempre existente na História, e sobre o perigo do “argumento de Hollywood”, que falseia a narrativa, apondo-lhe um final forçosamente feliz. Eles também previnem contra a tendência de tornar uma biografia mais uma cronologia do que uma narrativa e enfatizam a importância de ter em mente o fato de que as explicações em uma história encontram-se na sua totalidade; por outro lado, lembram que aquilo que conecta o leitor a uma história é o particular, e não o geral, o que faz com que apareça a sua autenticidade; daí o grande desafio que representa para o escritor de narrativas decidir entre a totalidade ou o detalhe em cada momento da redação. Reconhecendo que também quem relata as histórias dos outros tem necessidade de contar suas próprias histórias, sendo insatisfatório, se não impossível, ser apenas escriba, os autores denominam “relatos colaborativos” àquelas histórias construídas e criadas a partir das vidas tanto do investigador, quanto do participante.

Com Arnaus (1995), em texto no mesmo livro, a partir de sua experiência em pesquisa etnográfica envolvendo a narração da vida de uma professora, refleti sobre quem tem realmente a autoria em um texto sobre a vida de alguém. A autora conclui que o informe narrativo reflete uma voz que busca outra voz: não é o sujeito da pesquisa que é exposto, mas, sim, a visão dele que o pesquisador vai construindo. Trata-se, pois, em suas palavras, de uma “visão relacional”, que lhe parece, inclusive, mais ética (ARNAUS, 1995, p. 68, tradução minha).

Ainda em *Déjame que te cuente*, no texto “*Tres Imágenes de Paradiso*”, encontrei o alerta de Larrosa (1995) sobre o risco de tratar os relatos como *exempla*, isto é, como textos que remetem a um sentido que está sempre mais além do relato, chamando a atenção para uma relação hierárquica na qual a interpretação põe-se superior à própria história sobre a qual versa. Se essa advertência de Larrosa não se filia àquela posição de Maffesoli, em favor da apresentação, contra a representação, à qual aludi anteriormente, então ela é coerente com a perspectiva de Gadamer (2007b), para quem é preciso, sempre, manter-se no texto, referindo-se às coisas sobre as quais o texto efetivamente fala. Isso, porém, não significa que o intérprete abdique de seu papel ativo na produção de sentido do texto, já que, inelutavelmente, “a interpretação cria e estabelece novas realidades” (GADAMER, 2007k, p. 359). O que garante, de um lado, o valor do próprio texto, e, de outro, a efetiva participação do intérprete

na compreensão, é que ela se dá “num sentido comum”, configurando-se como uma “fusão de horizontes” (GADAMER, 2007b, p. 387). No mais, há que se assumir que a interpretação é, mesmo, conforme a definição de Gadamer, um “discurso intermediário” (2007d, p. 136), como aspecto de todo entendimento humano.

Por fim, li dezenas de biografias e autobiografias sobre os mais diversos personagens, dando vazão ao meu confessado apreço pelas histórias que as pessoas contam sobre si mesmas e sobre os outros. Mas, repetindo a pergunta posta no primeiro capítulo: o que tanto atrai nas histórias de vida dos outros? Mais do que a obra ou as peripécias de seus protagonistas, o que nos arrebatava nelas é o próprio viver. Aproveitei, pois, meu apreço por essas histórias para, com elas, aprender a expressar a vida que elas são capazes de captar.

Para a Tese fica dessas leituras a lição de que não se trata de contar aquilo que é exemplar (no sentido de modelo a ser repetido) ou que se repete, como se fosse uma média estatística, tampouco ambicionar que a descrição reflita diretamente a realidade; o que está em questão é, sim, apresentar o que é único em cada história, admitindo minha própria influência sobre ela desde o momento da escolha do que contar até o modo de fazê-lo e acreditando que isso poderá vir a inspirar o entendimento sobre a formação de professores e suas relações com a brincadeira. Prático, pois, aquela “imaginação histórica”, em relação à qual Ricoeur mostrava-se tão ambíguo em *A História, a Memória, o Esquecimento* (RICOEUR, 2007a), tal como comentei na seção anterior. Mas devo repelir a tendência a “patografar” – como Freud (1976b) o fez com Leonardo da Vinci –, a tipificação caracterológica de Teofrasto e a pretensão de revelação de Plutarco – embora deva ficar atenta aos detalhes e ao contexto, como ele o era e conforme aconselham Connelly e Clandinin. De mais a mais, não quero perscrutar os segredos da natureza humana, nem julgar o que é verdade ou ilusão, tampouco classificar e ordenar. Também não é o caso de vasculhar a intimidade dos sujeitos, nem de me deter em suas peripécias ou seguir à risca a ordem cronológica dos acontecimentos, e sim, dizer o fundamental, que, nesse caso, refere-se a tentar captar e expressar o do “tom vital” de cada vida. Cabe-me lidar com as incertezas e respeitar os mistérios e o acaso constantes em cada história, olhando-as com atenção, mas nunca invasivamente. Não devo ceder à tentação de romancear, mas posso perseguir a produção de uma narrativa atraente, desde que cumpridas as exigências da escrita acadêmica. Sigo Bertaux quanto a não apresentar extensivamente as narrativas, mas, ao contrário de sua recomendação, não situo como anexo a caracterização dos sujeitos da pesquisa, integrando-a, isto sim, ao conjunto da análise e da interpretação das suas histórias de formação em relação ao brincar. Aliás, faço o mesmo com as respostas coligidas para as demais perguntas da pesquisa: agrupadas em forma de informe

narrativo, com elas procuro dialogar, sempre em busca de uma melhor compreensão sobre a formação lúdica do professor.

Difícil, porém, é sintetizar essas narrativas, pois fica sempre a sensação de que algo importante está de fora – o que é verdade, mesmo. Uma forma que encontrei para contornar essa dificuldade é extrair do diálogo com as características dos professores o mote de cada um, como se este fosse seu lema ou divisa: sem que seja um rótulo ou uma epígrafe que encerre o que cada um é, minha ideia é fazer desse mote uma espécie de holograma pessoal, cuja formulação, pregnante de sentido, ao mesmo tempo em que adensa e acentua algumas características daquele professor, deixa entreabertas suas demais formas e possibilidades de ser. Outro procedimento que emprego fartamente nos informes narrativos a fim de obter concisão é a paráfrase – desde que não prejudique as ideias originais dos professores. Mesmo assim, sempre que possível utilizo excertos do texto original de cada autor, preservando sua própria linguagem, motivada pela intenção de trazer, de forma mais concreta e o mais inteiramente possível, os próprios sujeitos da pesquisa para dentro do texto da Tese.

Consola-me, entretanto, a ideia de que se a cada pessoa fosse dada a oportunidade de viver tudo de novo, na mesma vida, a partir da existência atual, decerto essa vida duplicaria em tamanho, e assim tantas vezes quantas isso se repetisse, pois praticamente nada seria preterido. Se já é impossível reduzir uma vida, quanto mais reduzi-la à sua narrativa! Então, o procedimento hermenêutico da busca da resposta às perguntas orientadoras da pesquisa mostra-se novamente válido, desta feita como critério para selecionar o que contar, apostando que a singularidade e a riqueza de cada história provêm da diversidade que lhe é própria, com sua pluralidade de experiências.

Finalmente, além de tudo o que aprendi com essas leituras, não devo esquecer de, ao narrar as histórias dos professores, deixá-las em aberto, como a própria vida o é. Mesmo exercendo meu lado demiurgo ao criar “seres imaginários”, tenho consciência de que às minhas criaturas cabe sua própria vida para viver.

Para concluir esse começo, reflito sobre a resposta de Paloma Jorge Amado à pergunta “como atar as peças soltas que compõem uma história pessoal?”, no prefácio ao livro *Códigos de Família*, de sua mãe, Zélia Gattai: a solução “não é através da costura dos grandes acontecimentos; ao contrário, aparece no brilho discreto das pequenas coisas” (GATTAI, 2010, contracapa). Sem precisar fazer como Gattai, que estabelece um dicionário a partir de uma lista dos códigos de família, creio que uma escrita mais fluida e espontânea, como um diálogo, também é capaz de fazer reluzir “o brilho discreto das pequenas coisas” – coisas essas que, a meu ver, são, de fato, aquilo que forma a grandeza da vida de cada um.

De toda forma, se a questão pindárica subjacente a toda a pesquisa cintila com mais intensidade nessa sessão, é prova do quanto precisamente esta sessão é axial para toda a pesquisa.

Eis, a seguir, quem e como são os professores que brincam participantes da pesquisa.

3.2.4 Quem e como são os professores que brincam: os sujeitos da pesquisa

3.2.4.1 Hétzia – “a fazedora de brinquedos”

Hétzia tinha 30 anos em 2009, quando os encontros ludobiográficos ocorreram. Indicou este nome para ser identificada na pesquisa, embora, no decorrer dos encontros, tenha deixado em aberto a possibilidade de usar seu próprio nome. Na época, ela já acumulava oito anos de experiência no magistério, tendo atuado na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede privada e pública estadual de ensino. Tivera também uma curta experiência no ensino superior, como professora convidada do curso de Pedagogia a Distância, durante o ano de 2007. Mesmo assim, era a mais nova do grupo de professores pesquisados e também a professora com menor tempo de experiência no magistério. Tendo cursado Magistério no ensino médio, Hétzia fez, a seguir, Licenciatura em Pedagogia, concluindo a ênfase em Educação Infantil em 2001 e em Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2003. Ainda durante o curso de magistério, no ensino médio, fez o “Curso de Recreacionista Infantil e de Atendente de Creche”. Durante a Licenciatura em Pedagogia fez o “Curso de Extensão Universitária de Formação de Brinquedista”. Em 2007 participou do “Curso de Extensão Universitária sobre Ensino e Aprendizagem da Ortografia”. No jogo “Leitura da Mão”, Hétzia definiu-se como ansiosa, criativa, emotiva e curiosa, explicando que essas seriam as suas características mais marcantes naquele momento. A colega que “leu sua mão” caracterizou-a como “doce”, surpreendendo-a positivamente. No jogo “Logogrifo do Nome”, cuja proposta era encontrar nomes que a caracterizassem dentro do seu próprio nome, Hétzia criou dois campos semânticos, formando coleções de palavras constituídas por pronomes (eu, tu, dele, ele, ela) e por “coisas” relacionadas a tesouros, como jóia, prata, ouro, raridade, anjo. Em sua “Autobiografia Profissional” Hétzia afirma ter desejado ser professora desde criança, descobrindo sua paixão pelas coisas ligadas às artes e aos trabalhos manuais durante o curso de Magistério, nas atividades práticas e de confecção de materiais. Mas foi na Licenciatura em Pedagogia – diz Hétzia durante o jogo “Cobras e Escadas” – que experimentou um novo olhar, admitindo que no curso de Magistério a preocupação apenas era

com a criação de jogos para trabalhar conteúdos. O portfólio de Hétzia foi encapado com papel de presente contendo diversas ilustrações de figuras femininas estilizadas, animais (borboletas, sapos, gatos, abelhas) e outros desenhos, ricamente coloridos, com forte apelo lúdico.

Nessa breve caracterização de Hétzia, despontam elementos bastante sugestivos que anunciam o potencial de sua história para a compreensão da formação lúdica do educador: a referência aos contrastes e às especificidades da formação inicial no curso de Magistério e no curso superior e o papel da formação continuada, particularmente aquela obtida por meio da Extensão Universitária. Tais elementos serão retomados e aprofundados em seguida, no contexto da busca de resposta às demais questões da pesquisa.

Por ora, desejo deter-me na pessoa da Hétzia, a partir daquilo que sua caracterização deixa em suspenso e em aberto, como se fora um espaço para pensar: Hétzia parece ser alguém preocupada com as pessoas, a supor pela referência aos pronomes no jogo “Logogrifo do nome”. Ela também parece ter consciência da pessoa especial que é – rara, uma jóia, um tesouro. Criatividade e curiosidade, indicadas por ela como suas características, são atributos que, uma vez combinados, podem ajudar a explicar seu impulso para a transformação, concretizado na criação de brinquedos e na realização de outras atividades manuais que ela tanto aprecia. A emotividade, por sua vez, faz supô-la alguém sensível, que capta com facilidade e sente em profundidade as emoções, o que remete à “doçura” nela percebida pela colega, enquanto modo terno e afetuoso de ser. A ansiedade tanto sugere uma posição de expectativa e desejo, no sentido de anseio, quanto de apreensão e receio, se entendida como angústia. Mas, recombinação das características, também é possível pensar em Hétzia como alguém que, sob a brandura, está em turbulência, provindo dessa intensa atividade interna seu desejo de fazer coisas, como os brinquedos.

3.2.4.2 Johannes – “o ‘nós’ que envolve”

Johannes, que contava com 50 anos à época dos encontros ludobiográficos, é o único homem no grupo formado pelos participantes da pesquisa, sendo também o único não nascido no Brasil (ele nasceu na Alemanha). Sua formação no ensino médio foi em Landau, na Alemanha (*Oberstufe des Humanistischen Gymnasiums*). Após, obteve o *Diplomtheologe* (graduação em Teologia Católica) e o *Diplompädagoge* (graduação em Educação) na Alemanha. Especializou-se em Gerontologia na Alemanha e, no Brasil, no Ensino de Alemão, onde fez, também, Mestrado em Educação. Coursou seu Doutorado em Filosofia na Alemanha.

Com experiência de 21 anos de magistério, Johannes foi professor particular de Alemão, professor de Alemão e coordenador de um currículo bilíngue, professor de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em escola privada; é, atualmente, professor no ensino superior na área de Didática Geral, atuando também no ensino na pós-graduação na área de Educação e Envelhecimento. No jogo “Logogrifo do Nome”, Johannes identificou em seu nome as seguintes palavras: “nós”, relacionando-a à vontade de agregar e de integrar-se em outros grupos; “hoje”, a qual associou à importância que atribui ao presente e ao vivenciar e dedicar-se ao momento; diante de “Anne”, o nome de uma de suas orientandas, mencionou a descoberta que vem fazendo do que é “ser orientador” através do exercício e da busca da função, refletindo também sobre o quanto os orientandos fazem parte de seus orientadores; e “seja”, palavra para a qual não escreveu nenhuma associação de ideia. No jogo “Leitura da Mão”, Jouet, a colega que “leu sua mão” definiu-o como humano, ao que ele disse ter gostado. Na conversa com Neusa, descobriu ter, com ela, um aspecto comum: ser conciliador. Caracterizou-se como aventureiro, tímido e sério. A conversa com Anerosa despertou-lhe curiosidade quanto à relação por ela estabelecida entre sua atuação na esfera administrativa e o brincar. Em mais de um momento, como na “Carta ao E.T.” (cuja proposta lúdica acolheu integralmente, escrevendo-a em tom de brincadeira), declarou não gostar muito da expressão “brincar”, que, para ele, tem uma conotação de não-sério, lembrando-lhe “brincar em serviço”. Até por isso, não se define como “professor que brinca”, embora admita que essa dificuldade de aceitação da palavra tenha a ver com sua limitação em relação ao domínio da língua portuguesa. Define-se, isto sim, como um professor que procura envolver os alunos, acreditando, assim, fazê-los aprender; se isso é brincar, então, escreve na “Carta”, “eu brinco no meu trabalho como professor (apesar de continuar não gostando)”. E prossegue: “continuo um professor sério, que gosta, às vezes, de transgressões”.

Com base nessas poucas informações sobre Johannes, o que é possível dizer a seu respeito? O valor atribuído ao envolvimento com os alunos se destaca em seu modo de ser professor. Trata-se, como ele mesmo diz na “Carta ao E.T.”, do “envolvimento da pessoa de forma abrangente, não só o conteúdo, mas também as emoções”. Isto se liga à presença da palavra “nós” que ele detecta em seu nome e ao significado de agregar e integrar-se que a ela atribuiu, da mesma forma que à característica da conciliação, identificada em si mesmo. Remete também ao envolvimento com seus alunos orientandos. Eis estampado o quanto no envolvimento a relação é de mão dupla: tanto refere-se a envolver os alunos nas aulas, quanto a se integrar, envolver-se com as aulas e os alunos, descobrindo-os dentro de si – como quando nota o quanto o orientando passa a fazer parte do orientador. Mas, se a preocupação

com o envolvimento do aluno nas aulas, de forma abrangente, vendo-o como um ser inteiro, talvez explique o motivo pelo qual a colega o definiu como humano, creio que é precisamente o fato de ter também o aluno dentro de si o que responde por seu lado humano, inflando-o como pessoa; é o “nós” que envolve.

A despeito da declarada oposição a denominar-se um professor que brinca, vê-se, nessa forma de ser professor, indícios fortes da brincadeira, naquele sentido ancestral já referido de estabelecer laços, ligando: conciliar, integrar, envolver(se) são palavras que formam o campo semântico ampliado do brincar, se considerada a sua forma antiga, *vinculum*, da qual, como tenho assinalado insistentemente, teriam derivado tanto a palavra brinco, como a palavra brincar.

Por outro lado, a seriedade está centralmente presente na brincadeira – não obstante a visão demeritória que dela se difunde, como sendo, justamente, não-séria. Como já dizia Freud em seu ensaio sobre os escritores criativos, “a antítese do brincar não é o que é sério, mas o que é real” (1972a, p. 149). Nesse texto, ele compara o escritor criativo à criança que brinca, observando que ambos levam muito a sério aquele mundo de fantasia por eles criado, embora o distinga bem da realidade. O percurso profissional da Anerosa, que afirma conjugar sua atuação profissional com a valorização e o próprio exercício da brincadeira, é um exemplo disso, tendo despertado interesse e curiosidade em Johannes.

Mas Johannes deixa entrever mais claramente seu modo muito particular de ser professor que brinca, ainda que não acredite ser um deles, quando se define como aventureiro, embora tímido e sério, que gosta, às vezes, de transgressões. A atração pelo risco e a ruptura, mesmo que apenas ocasional, das normas e limites, compõem seu modo de ser professor que, mesmo sério – ou, justamente por isso –, vivenciado intensamente o presente, promove vínculos. Tudo indica que estamos diante de uma das tantas formas que assume a brincadeira na educação e, no mais amplo sentido, na vida. Este tema será retomado quando o tema de como brincam os professores que brincam for tratado.

3.2.4.3 Wanda - “a bruxa alegre e amiga contadora de histórias”

Com 50 anos na época da coleta de dados para a pesquisa, Wanda escolheu este codinome para ser sua identificação no estudo, já que este era o nome da bruxa amiga que ela dizia ser aos seus alunos de educação infantil, no começo de sua carreira como professora, quando também começou a inventar histórias. Wanda cursou Magistério no ensino médio, fez Licenciatura plena em Letras, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. No

formulário dos dados de identificação dos participantes da pesquisa, Wanda indicou numerosas atividades de formação continuada das quais participou: curso de Extensão Universitária “O Mundo da Escola na Literatura Infanto-juvenil”, curso de Extensão Universitária “A Adolescência na Escola”, curso “A Construção do Conhecimento através da Produção Textual e da Questão Gramatical”, II Seminário Internacional em Educação “A Teoria das Inteligências Múltiplas e a Educação”, curso “Conquistando o aluno que não gosta de ler”, I Seminário Editora Mediação “Autores e Obras”, Seminário Internacional “Escola Básica na Virada do Século – Cultura, Política e Currículo”, “4º Encontro de Professores e Autores”, curso “Oficina de Literatura Juvenil”, curso “A Conquista da Palavra, Encontro Nacional de Literatura Brasileira: Centenário de Monteiro Lobato”, curso de “Metodologia do Ensino de Redação”, “Curso Básico de Treinamento de Professores de Maternal e de Jardim de Infância”. Em seus 33 anos de magistério Wanda atuou como professora de educação infantil e das séries finais do ensino fundamental na rede privada de ensino, e, no ensino superior, lecionou em universidades públicas e privadas disciplinas de Oficina de Expressão e de Produção de Textos Escritos e Orais para Engenharia em Energia e Administração; de Ensino da Língua Materna, Didática Geral, Psicogênese da Leitura e da Escrita, Educação e Literatura Infantil, Educação e Evolução da Linguagem na Criança para Pedagogia e outras licenciaturas; de Língua Portuguesa para cursos de Pedagogia, Ciências Contábeis e Atuariais, Comunicação Social e Computação; de Português para Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física, Literatura e Educação; de Estágio de Docência: 0 a 3 anos e Seminário de Prática Docente para Pedagogia. Wanda atuou também na pós-graduação no curso de Especialização em Educação Infantil e 1º. Ano do Ensino Fundamental. Teve participação em diversas bancas de avaliação de Especialização, Mestrado e Doutorado, tendo orientado monografias de curso de Especialização, participado de correção de provas de redação, proferido palestras e realizado oficinas e visitas a escolas de educação infantil da rede municipal de ensino – estas últimas, divulgando o livro infantil de sua autoria, *O encontro com o Bonifácio*. Em mensagem eletrônica, Wanda justificou o fato de ter mencionado tantas atividades profissionais e formativas por entender que esse detalhamento contribuiria para o objetivo da pesquisa, que é compreender a formação lúdica do professor; também por isso, achou importante destacar que foi quatro vezes professora homenageada e duas vezes paraninfa na formatura de seus alunos. Além de autora de livro infantil, Wanda publicou artigos em revistas especializadas e em jornais de grande circulação, capítulos de livros, textos completos e resumos em anais de eventos científicos. No jogo “Logogrifo do Nome” Wanda “encontrou” em seu nome as seguintes palavras: mãe, amiga, aluna, aula, ler, alegria, rir,

magra, amar, mar e grama. Ela fez várias associações a essas palavras, buscando expressar quem ela mesma é, como por exemplo: à palavra mãe relacionou os filhos e os alunos; reconheceu estar sempre pensando nas aulas e sempre procurando aprender; destacou a importância da amizade, da leitura, da alegria e do riso. No jogo “Leitura da Mão” Wanda caracterizou-se como bem humorada, leal, solidária e amiga; a colega que “leu sua mão” disse-lhe que ela era criativa. Porém, durante o jogo “Cobras e Escadas”, Wanda disse ser considerada pelos colegas como a professora que brinca, que não é acadêmica, que desconhece teorias, sentindo-se vista como “bandida” e incompreendida, como relata na “Carta ao E.T.” em forma de soneto e na “Autobiografia Profissional”. No registro do “Jogo do Ganso”, também em forma de soneto, associa à aventura, palavra que lhe tocou no jogo, aula, aluno e travessura; em sua vez de jogar falou do prazer e da surpresa que fazem do ensinar-aprender uma gostosura. O gosto pelo ensino e pela sala de aula foi reafirmado muitas vezes por Wanda nos encontros ludobiográficos. O portfólio de Wanda possui uma capa elaborada a partir da colagem de fotos de atividades em torno do seu livro infantil e das turmas de alunos das quais foi paraninfa, ao qual deu o título “Brincar é o melhor remédio”.

A vivência do faz de conta e da contação de histórias aparece como uma constante em sua vida, desde a infância, sob a influência da família e particularmente do tio, alcançando suas aulas através do uso de canções e jogos e da teatralização para ensinar conteúdos curriculares e do trabalho com a oralidade; mais recentemente concretizou-se na publicação de um livro infantil.

Generosa na escrita de si, Wanda não poupa informações e reflexões sobre sua atuação e formação lúdica, deixando entrever a forte presença dos afetos, da imaginação e da fantasia na determinação de seu modo de ser professora que brinca. Mas essa generosidade na escrita parece ser reflexo de uma generosidade maior, por meio da qual Wanda dá a si mesma aos filhos, aos amigos, aos alunos, como sugere a presença das palavras mãe e amiga em seu próprio nome. Aliás, o relevo que Wanda dá ao atributo da amizade nos jogos de autoapresentação leva-me a pensar nela como alguém para quem a dimensão interpessoal, relacional, é fundamental.

Tentando “trazer à fala” – para expressar-me como Gadamer (2007b, p. 492) – o que escreveu Wanda, reflito que a referência ao riso e ao humor, bem como ao ensino de conteúdos curriculares através do jogo, da teatralização e da música, dão pistas sobre as múltiplas formas de ser professor que brinca: um professor que, se experimenta a gostosura de ensinar-aprender, também pode se sentir incomodado e alvo de incompreensão. Fica a hipótese de que a alegria e o bom-humor talvez funcionem para Wanda, tal como Freud

(1976e) observou acerca do humor, como uma medida, a um só tempo, protetiva e assertiva perante as dificuldades da vida profissional. É pela contação de histórias que essa “bruxa alegre e amiga” realiza a sua mágica: enfrenta a realidade, libertando-a através da criação de novos possíveis e, ao mesmo tempo, protege-se dela.

3.2.4.4 Neusa – “modo diamante de ser”

Neusa contava com 40 anos quando se realizaram os encontros ludobiográficos. Sua formação inicial para o magistério consiste no curso de Magistério que fez no ensino médio e na Licenciatura em Pedagogia; entre um e outro curso fez o curso técnico em Contabilidade. Tem Especialização em Psicopedagogia, Mestrado em Educação e formação superior incompleta em Psicologia Clínica. Atuando há 15 anos como professora de educação infantil e séries iniciais na rede pública municipal de ensino, Neusa tem também experiência de docência no ensino superior, na disciplina Ludicidade e Educação na Licenciatura em Pedagogia a Distância e na pós-graduação, na disciplina Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação no curso de Especialização em Educação Infantil. Definindo-se como alegre, criativa, conciliadora e contemplativa no jogo “Leitura da Mão”, a colega que “leu sua mão” deu-lhe o atributo de amiga. No registro sobre o jogo, Neusa reflete demoradamente sobre o caráter inovador desta experiência e a dificuldade de identificar seus próprios atributos, concluindo que o grande desafio é, mesmo, conhecer a si mesmo. Sua disposição para a reflexão, evidente já no primeiro jogo realizado, repertir-se-á em todas as atividades ludobiográficas propostas, demonstrando não apenas sua ampla disponibilidade para a pesquisa, mas uma postura existencial marcada pelo engajamento e pela dedicação, como ficará visível em outros jogos. Jogando “Logogrifo do Nome” Neusa admitiu ter experimentado estar consigo no jogo, considerando-o um presente recebido. Tendo identificado a palavra “eu” em seu nome, relacionou-a a sua busca do autoconhecimento; “amar”, como a condição primeira da vida, e “rir”, o seu combustível; “suar”, expressando a necessidade de ter emoção; “sair”, associou a evadir, ter o direito de não estar presa e “ir” no sentido de vontade, de ir aonde quiser; “ser”, como simplesmente ser; “luar”, o que há de mais lindo; finalmente, aproveitou a palavra “raiar” para definir-se como quem se alimenta com a energia dos raios de sol. Na “Carta ao E.T.”, Neusa escreveu que seu modo de ser educadora lúdica é multifacetado – é um modo diamante, em que ser uma professora que brinca é apenas uma faceta do modo de ser sujeito, de ser pessoa que brinca. Acredita que um dos grandes legados do brincar é travar um diálogo com o nosso ser interior, do qual acredita resultar uma

postura mais consciente de quem se é, do que se pode ser e, enfim, do que é possível fazer para transformar e ajudar alguém. Neusa declara, então, que seu primeiro compromisso é ético, moral, ideológico. A atenção e a escuta sensível ao aluno constituem seu universo profissional lúdico e ajudam a irradiar mais brilho para o interior do seu ser, em constate processo de lapidação, conclui Neusa na “Carta ao E.T.”. Na “Autobiografia Profissional” recorda que, no passado, era como se ela fosse duas professoras: uma, mais interativa, no momento em que colocava em prática o planejamento, e outra, mais distante, quando o evento era “brincadeira livre”; isso a incomodava, mas não sabia fazer diferente. Relata, então, como a insatisfação com seu fazer pedagógico tornou-se o combustível para uma busca incessante por cursos variados, entre eles o curso de extensão universitária de formação de brincadeira, por meio dos quais afirma ter exercitado a curiosidade, o conhecimento e a complexidade, levando-a a exercer o magistério com paixão. Encerra o texto dizendo que não se sente mais vazia, perdida nas razões pessoais e profissionais de existir, pois tem uma meta a perseguir.

Que pergunta a caracterização da Neusa me propõe? Nela encontro a pergunta “quem é Neusa?”, à qual respondo com uma breve interpretação dessa caracterização resultante da compilação de seus registros escritos no portfólio: em seu “modo diamante” de ser educadora lúdica, insinuam-se a alegria, a passionalidade e a reflexividade que a caracterizam. Impelida pela busca do autoconhecimento e do sentido da existência, Neusa encontra no conhecimento e no magistério uma meta a perseguir, exercendo-o com paixão, como ela mesma diz. Entrevejo essa paixão em suas expressões de sensibilidade (tanto ao luar, quanto na escuta sensível do aluno), inquietação (a busca do (auto) conhecimento e a ânsia de movimento) e afetividade (amizade, amor, prazer). Mas ao mostrar-se voltada para o seu próprio crescimento (a lapidação de que fala, a busca do (auto) conhecimento), Neusa não deixa de ser movida por um profundo compromisso com a promoção do crescimento do outro, engajando-se em um projeto educativo emancipatório cujo centro é a formação de subjetividades mais autônomas e, elas mesmas, dispostas a uma ação transformadora pautada pela solidariedade e respeito mútuo. Da mesma forma, revelando-se ativa (a ânsia de ir e vir, sair, o exercício da vontade), Neusa também dá lugar em seu “modo diamante de ser” para a contemplação e a reflexão.

3.2.4.5 Anerosa – “um lugar para brincar”

Aos 46 anos à época da coleta de dados da pesquisa, Anerosa já acumulava 26 anos de magistério na rede pública municipal e privada de ensino como professora de Educação

Física. Anerosa não cursou Magistério no ensino médio, como gostaria de ter feito e que, devido às condições econômicas da família, não foi possível, mas, sim, Análises Químicas. Posteriormente, fez Licenciatura em Educação Física, Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física, Especialização em Prática Psicomotriz Educativa e Mestrado em Educação. No formulário dos dados de identificação dos professores participantes da pesquisa Anerosa destaca em sua experiência profissional a realização de visita à Universidade de Barcelona (Espanha) e a ludotecas espanholas e o fato de ter sido idealizadora e professora da primeira brinquedoteca da rede municipal de ensino de sua cidade. Anerosa também foi professora de dança, atuou em projetos de férias e na capacitação de professores leigos. Em sua “Autobiografia Profissional” enumera os cursos de brinquedista realizados e seu envolvimento mais recente com o mundo dos palhaços e dos mágicos, trazido para seu trabalho educacional. Na época em que se realizaram os encontros ludobiográficos, Anerosa era assessora pedagógica da equipe de educação infantil da rede municipal de ensino e fazia parte da Diretoria da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) de sua cidade, da qual participava desde 1997. Na capa de seu portfólio constam fotos da casinha de brinquedo da sua infância, mencionada durante os encontros, e desenhos abstratos feitos com caneta esferográfica de autoria da própria Anerosa. Na “Carta ao E.T.”, Anerosa relembra essa casa de brincar construída por seu pai, na infância, da qual se irradiava todo um mundo de brincadeiras e imaginação. Durante a leitura e o comentário do “Biograma”, relaciona-a à brinquedoteca escolar de cuja criação, posteriormente, participou ativamente, sendo, também ela, uma casinha de madeira construída especialmente para esse fim. Em sua “Autobiografia Profissional”, conta como no Mestrado seu interesse pelo lugar de brincar e da infância se expandiu, abrangendo a cidade, quando, então, desenvolveu um projeto com associações de bairro voltado à criação e preservação de ruas de lazer e praças de brincar. Apesar de todo o interesse que Anerosa disse ter, desde a infância, por jogos e brincadeiras, no “Jogo do Ganso” confessou-se nada competitiva – fato que se mostrará ao longo dos encontros muito significativo no contexto de sua formação e atuação na área da Educação Física. Também declarou em seu registro do jogo “Eu te amo porque” ter por prática o cuidado de não falar demais, presumindo que outros o farão; como às vezes é muito objetiva, depois se culpa por não ter falado mais. Com o jogo “Logogrifo do Nome”, afirmou ter adorado brincar com seu nome, percebendo coisas que jamais tinha visto: nele destacou as palavras “rosa” – associando-a à essência, perfume, beleza; “Roma” – que relacionou à viagem e à ideia de origem; “asas” – que lhe sugeriu voar e sonhar; “imã” – o que expressaria sua tentativa de contagiar a todos com a crença no brincar e o fato de que as crianças colam nela; “riso” – pois

se vê com um sorriso fácil; “rasa” – declarando que não gosta das coisas rasas, sem sentido; “raro” – citando a honestidade e a bondade como coisas raras; e ainda, “amor”, “mãe”, “ser”. No jogo “Leitura da Mão” Anerosa caracterizou-se como acolhedora, sorridente, comunicativa e observadora; a colega que leu sua mão definiu-a como engajada. No registro do jogo, Anerosa refletiu longamente sobre a atividade, que considerou desafiadora, associando sua satisfação em realizá-la ao simbolismo da mão, ao fato de ser uma parte do corpo da qual gosta e por lembrá-la das mãos do filho, quando caminham de mãos dadas.

Como na perspectiva hermenêutica de Gadamer (2007l) é justamente o não-dito que converte o dito em palavra que pode nos alcançar, nesse extrato da caracterização de Anerosa tento divisar o não-dito entre aquilo que ela disse de si mesma: a confiança na utopia à qual, a meu ver, corresponde sua crença contagiante no jogo e que está implícita na ideia de sonho, de algo distante, raro e original, que não é raso, mas que pode ser acessado por quem tem asas e ri; a posição respeitosa, talvez até tímida, presente no modo de ser amoroso, observador e sensível que prefere brincar, simplesmente, à ansiedade de competir para ganhar. Ao transformar o não dito em algo compreensível, evito, é claro, cometer aquele erro contra o qual Larrosa (1995) adverte: estabelecer uma relação na qual a interpretação assuma uma posição superior à história; ao contrário, meu esforço é para que elas, uma vez juntas, possam levar-nos mais longe na compreensão. Das poucas informações aqui partilhadas, fica a hipótese de que sua formação profissional e sua prática educativa resultam de um autêntico empreendimento pessoal envolvendo um alto investimento sustentado por ela mesma e apoiado por parceiros que ela soube agregar em função de sua crença no jogo e de sua incessante busca de um lugar para o brincar.

3.2.4.6 Rosinês – “o olhar que vai além”

Rosinês completara 40 anos na época em que promovi os encontros ludobiográficos. Fez o curso de Magistério Intensivo, complementando o ensino médio iniciado no curso de Auxiliar de Escritório, e a Licenciatura em Letras. Mais tarde, especializou-se em Motricidade Infantil. Enumerou diversos cursos de Extensão Universitária realizados: “O Ensino e a Aprendizagem da Ortografia”, “Histórias Infantis: como utilizá-las no estudo da matemática”, “Jogos e Materiais Pedagógicos para o Ensino de Ciências e Matemática”, curso de Extensão Universitária de “Formação de brinquedista”, “Ação de Educação Ambiental com Reciclagem do Papel na Produção de Recursos Didáticos”, “Alfabetização: mitos e desafios”, “Matemática: análise de materiais manipulativos”, “Frações: jogos e atividades”, “Resolução

de Problemas Matemáticos”, “Informática na Educação” e “Formação para Agentes de Educação no Trânsito”. Citou também a participação nas oficinas “Transformando o lixo em arte”, “Datas comemorativas”, “Natal”, “Dobraduras”, e no “Programa Educacional de Resistência à violência e às drogas”. Com experiência de 19 anos de magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, na rede pública estadual e privada de ensino, Rosinês atuou como voluntária em um programa de extensão universitária voltado à formação lúdica do educador, tendo ministrado oficinas na área da ludicidade. Em sua “Autobiografia Profissional” reflete sobre o que acredita movê-la: a inquietude perante a mesmice, explicando que não consegue olhar uma coisa e apenas vê-la como ela realmente é; declara-se maravilhada ao olhar uma caneta, uma folha de papel, ou escutar o canto de um pássaro, por exemplo. Refletindo sobre o jogo “Cobras e Escadas” disse achar perda de tempo preocupar-se com negatividade. No jogo “Leitura da Mão” definiu-se como informada, justificando o atributo pelo fato de adorar ler; também disse ser criativa, amiga e bem humorada. A colega com quem conversou caracterizou-a como inovadora. Elaborou uma frase com as palavras encontradas em seu nome no jogo “Logogrifo do nome”: “A Rosi/rosa viu o risco, ao sentar usou seu sentir inato e usou a tinta; é a nossa sina”. Associou a palavra rosa e Rosi ao seu próprio nome; tinta à ideia, criatividade, nossa ao conceito de conjunto, ao plural nós; a palavra sina, relacionou ao ser professora. Também na “Autobiografia Intelectual” Rosinês conta como, desde criança, apreciava a leitura, e de que forma, após muitas vicissitudes, tornou-se professora – seria esta sua sina? Nela descreve sua busca por inovações e por formas mais divertidas de ensinar, motivada pelo brilho nos olhos de seus alunos ante as suas invenções. Declara não conseguir fixar-se em uma única coisa, mesclando tudo; sua estrada é bifurcada, diz. Finaliza sua “Autobiografia Intelectual” afirmando que é preciso olhar a vida e tudo que ela nós dá com olhos do amor e da humildade.

Quem é, pois, Rosinês? Como responder à pergunta, sem incidir no erro de tentar adivinhar o que vai em sua mente, se para proceder à sua caracterização disponho apenas desses fragmentos da produção escrita realizada durante os encontros ludobiográficos? Em um esforço semelhante ao de um arqueólogo, reúno essas poucas peças e, ensaiando numerosas combinações entre elas, tento divisar o conjunto do qual elas fazem parte. Entretanto, à diferença do trabalho do arqueólogo, meu trabalho interpretativo não versa sobre um todo completo e definitivo, mas sobre uma obra inacabada, que está em permanente construção. Daí que minha interpretação nada mais é do que um esboço, no qual procuro

fixar, com traços largos e provisórios, a ideia que sou capaz de fazer da Rosinês, a partir de seu portfólio.

E é examinando novamente esse portfólio que contemplo, como se fosse a primeira vez, a capa que Rosinês fez para ele. Com recorte e colagem de materiais de diferentes texturas e cores, ali está estampada a representação que a própria Rosinês faz de si: uma alegre figura feminina, com grandes e expressivos olhos e largo sorriso, portando, no lugar do coração, um adesivo do ícone *smile*; acompanhada por uma borboleta que revolteia próximo à sua cabeça, seus braços parecem atrair para junto de si aquele que a olha; encimando seus cabelos há uma flor.

A positividade de Rosinês se destaca nesta colagem, fazendo eco àquela sua afirmação de que a negatividade é perda de tempo e de que o bom-humor a caracteriza. Os olhos, tão salientes ali, transmitem curiosidade, interesse e intensa vivacidade e recordam o que Rosinês afirmou sobre não se conformar em ver as coisas apenas como elas realmente são e sobre sua capacidade de maravilhar-se; decerto são esses os olhos com que olha a vida, com amor e humildade. Características como inquietude, criatividade e inovação mencionadas nos encontros ludobiográficos transbordam na capa de seu portfólio, encontrando sua melhor representação na figura da borboleta revolteante, que parece sugerir a ebulição de sua mente criativa. A flor que enfeita seus cabelos faz-me pensar no valor que Rosinês dá à criatividade e ao belo, o que foi tantas vezes demonstrado nos encontros ludobiográficos. Até mesmo o atributo “ser amiga”, indicado por Rosinês como um traço seu, acha-se sugerido nessa capa, que parece abraçar quem a contempla. Usando a “tinta” e seu “sentir”, “Rosi”, voltada para o “nós” – afinal, é “amiga” –, exerce sua “sina” de ser professora, olhando sempre além.

3.2.4.7 Liège – “*Liebe*, esforço e coragem”

Liège tinha 34 anos quando os encontros ludobiográficos foram realizados. Tendo cursado no ensino médio o curso Técnico de Secretariado, fez, a seguir, o curso de Magistério Especial, e, posteriormente, Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e Matérias Pedagógicas. Especializou-se em Educação Especial na Educação Infantil e fez o primeiro de curso de Intérprete de LIBRAS do Rio Grande do Sul, tendo também participado de capacitação na área da educação de surdos. Cursava o Mestrado em Educação à época da pesquisa. Somando 15 anos de magistério, Liège atuou na educação de surdos e no ensino regular como professora de educação infantil, ensino fundamental e alfabetização de jovens e adultos na rede pública e privada de ensino. Foi professora de curso

de capacitação de professores na área da educação de surdos na rede privada de ensino e tem extensa experiência como tradutora e intérprete de LIBRAS em diversos eventos e instituições. Inicialmente Liège havia proposto o codinome Lili como forma de ser designada na pesquisa. Porém, no último encontro, decidiu adotar seu próprio nome após a apresentação que fiz da pré-análise dos dados obtidos nos encontros ludobiográficos anteriores. Durante o jogo “Cobras e Escadas”, refletiu longamente sobre o significado de ser sujeito de uma pesquisa, relacionando essa condição à experiência da autoria que vivia, na ocasião, de seu projeto de Dissertação de Mestrado, por meio da qual descobrira o significado de ter assumir suas próprias ideias próprias, sem temer ou se camuflar. E concluiu, rindo: “quem vai ler, vai ver quem eu sou; não tem meia Liège: a Lili seria meia Liège”. No jogo “Logogrifo do Nome” Liège encontrou as palavras “ei” em seu nome, associando-a ao fato de que ele chama muito a atenção, a palavra “mel”, a qual relacionou ao carinho que tem pelos alunos, e a palavra “amor” em alemão (*Liebe*); a identificação da palavra “meu” recordou-lhe o fato de que a cada ano vê seus alunos como se fossem seus. No jogo “Leitura da Mão” descreveu-se como sendo esforçada (devido ao trabalho com as crianças surdas), disposta a ajudar (alunos, colegas, familiares, quem quer que esteja precisando), sensível (situações simples de seu cotidiano como professora são suficientes para sensibilizá-la) e amiga (verdadeira para todas as horas). A colega que “leu sua mão” definiu-a como vitoriosa, com o que Liège concordou, dizendo sentir-se, de fato, assim, por ter entrado no Mestrado em Educação naquele ano. Na “Carta ao E.T.” Liège conta que se tornou um adulto que gosta de brincar quando conheceu as crianças surdas de uma escola especial para surdos, tendo considerado o “máximo” interagir com elas, que, sinalizando, queriam colocá-la em seus mundos imaginários. Em sua “Autobiografia Profissional” ela retoma o que já havia abordado durante o jogo “Cobras e Escadas”: o papel articulador entre a teoria e a confecção de materiais para o ensino-aprendizagem que teve para ela a escrita do seu livro infantil *O feijãozinho surdo*, haja vista que ele foi criado a partir do cruzamento de brincadeiras em sala de aula com os alunos surdos e as leituras sistemáticas do Mestrado.

Se, na pretensão de definir quem é Liège, estou inelutavelmente implicada, haja vista aquela máxima tantas vezes repetida aqui, de que o autêntico saber é autoimplicativo, por outro lado isso não equivale a crer que a compreensão que dela posso vir a ter seja, simplesmente, um comportamento subjetivo, pois essa compreensão também pertence à Liège. Em outras palavras: para sabê-la – relativizando toda a força que o verbo saber tem nesse contexto –, preciso ouvi-la e, ao mesmo tempo, ouvir-me, ouvindo o que diz para mim aquilo que ela me diz. Mesmo incorrendo no risco de um eventual enfado pela repetição,

recordo uma das tantas definições de hermenêutica que propõe Gadamer e que se relaciona com o que acabei de afirmar: “[hermenêutica] significa antes de tudo o fato de algo falar para mim e me colocar em questão, na medida em que me coloca uma questão.” (GADAMER, 2007d, p. 175).

Sendo assim, quais são as questões que me coloca, com seu ser, Liège, e que me colocam em questão?

A forte presença do amor: Liège transborda amor, pois como ela mesma notou, até em seu nome ele está estampado. Sua amorosidade assume diferentes formas: de amizade, de carinho e até de posse em relação aos alunos, mas também de sensibilidade, disponibilidade para com os outros e dedicação (o que ela denomina ser esforçada). Nesses tempos de extração, por vezes forçada, de quaisquer vestígios dos afetos na profissionalidade, como parte do esforço para enaltecer a dimensão técnica e a dimensão científica do trabalho docente, a simples menção ao amor parece comprometer toda a seriedade do texto, arriscando torná-lo piegas. No caso de Liège, esse traço tão saliente do seu ser poderia ser indício da persistência de um modelo de professoralidade baseado na ideia da vocação para o magistério, no qual bastaria “amar os alunos” para ser bom professor. Mas a busca pela profissionalização por parte da Liège, perceptível nos vários cursos já realizados, contraria essa hipótese, já que demonstra o quanto ela confia na formação especializada para qualificar sua atuação profissional. Sua exultação pelo ingresso no Mestrado em Educação é um exemplo disso. Então, se não basta amar, isso também não quer dizer que o amor deva ficar de fora ou condenado a uma posição marginal da atuação docente. Ao contrário: vê-se que a amorosidade de Liège, característica de seu modo de se relacionar com as pessoas, faz-se presente em seu ser professora, na relação com os alunos e os colegas; ela, porém, não prescinde de esforço, no sentido de que é trabalhoso atuar na educação de surdos, e de coragem, como aquela necessária para assumir sua própria identidade em uma pesquisa ou na autoria das ideias de um texto.

3.2.4.8 Jouet – “a onça que brinca”

Jouet tinha 46 anos quando os encontros ludobiográficos foram realizados.

Fez o curso de Magistério no ensino médio e Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional no curso superior. Especializou-se em Psicologia Escolar, em Psicopedagogia, em Educação Psicomotora e em Dinâmica dos Grupos. Fez Mestrado em Educação. Com 24 anos de experiência profissional, tendo atuado como

professora e orientadora educacional na rede pública municipal de ensino, Jouet desempenha atualmente as funções de coordenadora adjunta do ensino fundamental e coordenadora dos laboratórios de aprendizagem no ensino fundamental. No ensino superior foi professora na Licenciatura em Pedagogia e na Licenciatura de Pedagogia a Distância e no ensino na pós-graduação é professora de cursos de Especialização em Psicopedagogia. Tem também experiência no atendimento psicopedagógico clínico e institucional. Na “Carta ao E.T.” declara que desde que se deu conta de que era gente e que podia ser feliz, aprendeu brincando de ensinar; é professora porque sempre brincou de ser professora e diz ensinar porque acredita na força do conhecimento enquanto curiosidade da vida, conhecimento esse que a alimenta e sustenta sempre que inicia um novo dia de ensinar. Na “Leitura da Mão” definiu-se como tendo bom-humor, perceptiva, sonhadora e justiceira; o colega que “leu sua mão” disse-lhe ser utopista. Jouet afirmou ter apreciado a atividade pela oportunidade de ser vista pelos colegas e por perceber que não é única. No jogo “Logogrifo do Nome”, enumerou diversas palavras encontradas em seu nome: carvalho, orvalho, vale, olho, olhar, onça, lei, alô, rir, dar, doar, ar, andar, ver, lar, real. Com elas, formou um pequeno texto, no qual afirma sentir-se forte e, até, um tanto insensível, insegura em relação às decisões que tem de tomar pelos alunos ou por si mesma, dizendo: “grito, mas quero colo; olho e vejo, falo, me comunico; viajo no ar, para sonhar e assim, andar”. E completa: “talvez, quem sabe, em busca de um lar para rir e fazer valer a lei da vida e defendê-la, como uma onça, uma onça bela, ativa, dinâmica, e que defende com toda a majestade as suas ideias, seu vale a pena”. No “Jogo do Ganso”, tendo por marcador uma sereia em miniatura – a respeito da qual brincou com a colega Neusa, que lhe disse ser a sereia o seu “lado B” –, Jouet tirou a casa 12, na qual deveria falar sobre seu nome: disse ser do signo de Peixes, sonhadora, humanitária, de pensamento coletivo, pouco organizada (aos olhos dos muito organizados) e livre, além ser divertida e alguém que deseja gozar a vida. Afirmou gostar de quando os alunos dizem que gostam de suas aulas porque elas são divertidas e porque aprendem sem sentir o tempo passar, mas disse também ficar “um tanto estranhada” quando lhe dizem que é rígida e “cobradora”, que “não dá folga para ninguém”, fato que associa ao seu nome, que, segundo ela, quer dizer “a forte, destemida, valente”. Para Jouet, seu nome “cabe” nela, a representa, significando a palavra professora, e explica: “ele fala desse meu estilo de trabalhar que é passível de compartilhamentos e que não é separável – brincar exige ser séria, ser valente e ser sonhadora.”. Para revestir seu portfólio, Jouet utilizou a reprodução colorida da capa do livro *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, livro de histórias em quadrinhos envolvendo Calvin, um menino, e Haroldo, seu tigre de brinquedo.

Mesmo que não se trate de proferir, tal qual uma sentença, quem é Jouet, e ainda que conte com aquilo que ela mesma disse a seu próprio respeito para caracterizá-la, até mesmo o fato de dispor suas afirmações de determinada forma e, a seguir, relacioná-las entre si, já comporta uma interpretação; e sendo a interpretação, como Gadamer reconheceu, “uma coisa espinhosa” (2007p, p. 136), é, mesmo, uma tarefa espinhosa definir Jouet no âmbito da pesquisa. Como alguém que dá livre curso ao sonho e faz dele um elemento central da sua vida – a ponto do colega tê-la definido como utopista e de ela mesma conceituar-se como sonhadora –, a pessoa que Jouet é requesta à sua caracterização que se dê, nela, como diz Canetti (2009a) um justo lugar para o sonho.

O próprio codinome escolhido para ser designada na pesquisa é bastante significativo, pois *jouet* em Francês quer dizer brinquedo: bem se vê que, para identificar-se, ela mesma se associa à ideia de brinquedo. E, nos jogos “Logogrifo do Nome” e “Jogo do Ganso”, quando discorreu sobre seu nome verdadeiro, também ali estabeleceu associações diretas entre sua identidade e o próprio nome, que, segundo ela, significa “a forte, destemida, valente”, ao mesmo tempo em que remete à própria palavra professora e ao seu estilo de trabalhar: “passível de compartilhamentos e que não é separável – brincar exige ser séria, ser valente e ser sonhadora.”.

Apresentando-se como feita de elementos inseparáveis, se bem que usualmente tratados como incompatíveis – brincadeira e seriedade; valentia e sonho; bom-humor, diversão e ser rígida, “cobradora”; andar e voar; ser forte e querer colo –, Jouet, na unidade complexa que a caracteriza, faz lembrar o paradoxo da unidade múltipla de Pascal e a *coincidentia oppositorum* de Nicolau de Cusa. Talvez seja justamente por ser assim, que Jouet pode também ser uma professora que brinca: porque sempre brincou de ser professora e aprendeu brincando de ensinar.

Reexaminando seu portfólio, associei Haroldo, o tigre de brinquedo que, na imaginação de Calvin, é seu companheiro não só nas brincadeiras, mas também no enfrentamento das vicissitudes da vida, à onça, essa parte de Jouet que “defende com toda sua majestade suas ideias, seu vale a pena”, viajando com ela no ar, para sonhar e, assim, andar.

3.2.4.9 Em síntese

Em síntese – não em *synkresis*, como o faria Plutarco, avaliando a vida de seus relatados –, os sujeitos da pesquisa, apesar da característica comum que é ter a brincadeira presente em suas práticas pedagógicas, são professores bastante diferentes entre si e,

sobretudo, como já é dado perceber, exercem de forma bem diversificada a condição de ser professor que brinca.

Sem procurar apagar aqueles traços específicos que tornam cada um deles singular, é possível reunir algumas de suas características, formando, assim, uma visão do conjunto do grupo: quanto à formação profissional, trata-se de um grupo de professores altamente qualificado (dois deles possuem Doutorado, sendo que, um deles, inclusive Pós-Doutorado; entre os demais, três possuem Mestrado completo, uma das professoras estava, à época, fazendo seu Mestrado, e, das outras duas, uma já tinha uma especialização na área da educação, enquanto a outra, que contava apenas com a Licenciatura à época dos encontros ludobiográficos, viria a iniciar sua Especialização no ano seguinte); quanto ao âmbito da atuação profissional, trabalham predominantemente na rede pública de ensino, ou, simultaneamente, na rede pública e na rede privada de ensino (apenas uma professora atuava somente na rede privada de ensino, isto porque haviarecentemente se afastado da rede pública); quanto às relações com a ludicidade, enquanto um dos professores enfatiza o envolvimento com o aluno, outros se voltam à construção e utilização de jogos no ensino; uns dão grande importância à contação de histórias, ao sonho, à magia e à imaginação, enquanto outro busca mais a valorização da brincadeira e dos lugares de brincar, e outros, ainda, estão declaradamente voltados ao brincar enquanto promoção do diálogo consigo mesmo e com o outro; a maioria dos professores investigados declara ter no riso, na diversão e no bom-humor sua forma de ser professor que brinca. De um modo ou de outro, todos transcendem as formas canônicas de se relacionar com os alunos e com o conhecimento, de ensinar e de aprender e, até mesmo, de situar-se na vida, empenhando-se em ir além do que está dado e foi sempre assim. Como se vê, esses “seres imaginários” são bastante reais.

A acentuação da dimensão pessoal nessa caracterização não foi casual: ela corresponde à convicção de que a “pessoalidade” joga um importante papel na profissionalidade docente, tal como o crê Nóvoa (2011). É o que Tardif (2002), como vimos no capítulo anterior, também sustenta, ao afirmar que os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais, abrangendo desde saberes pessoais, cuja fonte é a família e o ambiente de vida, passando pelos saberes provenientes da formação escolar anterior e da formação profissional, até os saberes constituídos na própria experiência da profissão (os saberes experienciais).

No caso dos professores que brincam, tudo indica que a predominância de alguns atributos bastante pessoais que configuram a sua subjetividade – note-se bem: bastante, mas não exclusivamente pessoais, pois as fronteiras entre o profissional e o pessoal são fluidas, da

mesma forma que o são aquelas do pensamento racional e das emoções e as da dimensão individual e pessoal em relação à social – ajuda a compreender a orientação para a prática pedagógica marcadamente lúdica.

Entendendo a dimensão pessoal naquele sentido preconizado por Nóvoa (2011), que a ela associa a capacidade de relação e de comunicação, nos professores participantes da pesquisa destacar-se-iam os seguintes atributos: a humanidade, no sentido de ser humanitário; o pensamento coletivo, isto é, a ênfase na coletividade; a vontade de agregar; a atitude de cuidado, atenção e preocupação com relação ao outro, querendo ajudá-lo; a sensibilidade; a amizade; a amorosidade; a passionalidade; o engajamento e o comprometimento; o envolvimento do e com o outro; a conciliação; a valorização o diálogo consigo mesmo e com o outro. Tais atributos deixam entrever os valores cultivados pelos professores, configurando-se, por isso, como características de ordem ética. Nesse sentido, com mais ênfase salientam-se a inquietude e o inconformismo, que os direcionam para uma busca incessante não só por serem melhores, mas por uma educação melhor, e até, por um mundo melhor. Por fim, a esses atributos acrescentaria certa “alegria de viver”, perceptível nas declarações que fazem pensar em um modo de viver no qual o bom-humor, a positividade, a diversão e o sonho têm posição destacada.

Fica a questão, talvez impossível de ser respondida plenamente por este estudo, mas, que é, de qualquer maneira, inquietante: de que modo a formação inicial e continuada se relaciona com a dimensão pessoal dos professores que brincam? Será que valoriza e cultiva esses atributos, ou, ao contrário, reprime-os, ou, ainda, os ignora? A julgar pelo que ensina Tardif (2002) a partir de estudos de Carter e Doyle e também de Raymond sobre as relações entre o conhecimento profissional do professor e suas experiências pré-profissionais (oriundas de sua socialização primária, ocorrida na família e no ambiente de vida, e sua escolarização inicial), há mais continuidade do que ruptura nesses diferentes âmbitos de formação. Talvez os professores que brincam tenham experimentado e até mesmo buscado oportunidades de formação profissional que fizessem eco àqueles atributos e saberes pessoais construídos remotamente, antes e à margem de se tornarem professores. De qualquer forma, mesmo que o presente estudo não disponha de meios para deslindar completamente essa questão, as histórias formativas dos professores em relação ao brincar hão de fornecer pistas para melhor compreender as relações entre a pessoa que os professores que brincam são e sua formação profissional.

De outra parte, chama a atenção na caracterização desses professores a saliência do compromisso com o ensino, ou, para expressar-me como Charlot (2006a), o compromisso de

fazer o aluno aprender. Para esse autor, ensinar é muito mais do que transmitir e fazer aprender saberes: “é, por meio de saberes, humanizar, socializar, ajudar o sujeito singular acontecer, é ser portador de uma certa parte do patrimônio humano, é preencher uma função antropológica.” (2005, p. 85).

Sendo assim, quer sejam eles transgressores, justiceiros, inconformistas, utopistas, sonhadores, criativos, curiosos, passionais, diferentes, solidários, engajados, agregadores, sensíveis ou valentes – para empregar alguns dos termos usados pelos próprios professores para definirem-se –, tais professores mostram-se bastante identificados com o ser professor, nesse sentido de ter a intenção deliberada de fazer o outro aprender. É o que se pode depreender quando demonstram, por exemplo, preocupação com a produção de materiais inovadores, tais como jogos e brincadeiras que encantem e proporcionem a aprendizagem de seus alunos; mas, também, quando confessam estar sempre pensando nas aulas, procurando aprender e envolver os alunos, de forma abrangente, não só do ponto de vista do raciocínio, mas também das emoções, acreditando, assim, fazê-los aprender. E não só isso, ou não apenas isso no sentido estrito, pois tais professores revelam-se profundamente preocupados com a formação mais ampla de seus alunos: assim é o caso quando afirmam pretender provocar a constante motivação do estudante na busca do conhecimento, acreditando na força do conhecimento enquanto curiosidade da vida, ou, no extremo, quando almejam encontrar, pelo brincar, formas de ajudar e transformar alguém.

Ao pensarem assim, esses professores colocam-se na contramão daquela tendência contemporânea descrita por Tardif (2002) como caracterizada pela especialização do saber docente e pela destituição do professor da função educativa mais ampla, em benefício da oferta de instrução ao aluno, segundo uma lógica de mercado. Segundo essa tendência, a formação integral do aluno não seria mais competência do professor, tanto quanto o docente não seria mais educador. Assumindo uma posição contra-hegemônica por meio da qual se mostram comprometidos com a formação integral de seus alunos, os professores que brincam acabam por aumentar a margem de desconfiança e a oposição à sua prática pedagógica. Disso podem advir conflitos e estresse profissional.

A partir de estudos sobre a vida afetiva do educador (por exemplo, FORTUNA, 2007; CODO, 1999; MASLACH; LEITER, 1999), é possível presumir que dependerá da resistência egóica dos professores que brincam, de seus recursos psíquicos e de sua capacidade comunicacional o manejo saudável dessas situações de conflito e sofrimento, ao lado, é claro, das próprias qualidades da instituição para lidar com situações envolvendo práticas pedagógicas discrepantes. Até mesmo as expectativas sociais mais amplas a respeito das

funções da escola e do professor incidem sobre essa questão, influenciando tanto a reação da população em geral a uma pedagogia ludicamente marcada, quanto as próprias atitudes do professor que brinca.

Acredito que tudo isso ficará mais claro à medida que avançar a interpretação das histórias de brincar dos professores. Mesmo assim, é importante destacar o assunto desde já, porque no âmbito das opiniões mais comuns sobre professores que brincam, é frequente presumi-los como professores que não trabalham, no sentido de que não ensinam, “só” brincam, questionando, inclusive, a sua responsabilidade pedagógica. Os professores da pesquisa se queixam dessa desconfiança em relação ao seu trabalho. Essa condição, tal como disse anteriormente, se pode ser causadora de sofrimento, levando o professor que brinca, no extremo, à posição de mártir, também pode provê-lo de um especial estado de ânimo para o embate contra formas convencionais de ensinar e aprender, convertendo-o – nem que seja apenas a seu próprio juízo – em herói. Como fiz ver no capítulo anterior, a partir das observações de Bourdieu (2005), ser inovador pode ter um alto custo em termos de ser alvo de estigmas de heresia e de estar mais exposto à contestação e à crítica. Por outro lado, essa posição contra-hegemônica do professor que brinca, pode, também, ser a sua maneira de praticar uma posição profissional engajada.

Quanto à polaridade “trabalhar, educar *versus* brincar”, a contraposição desses termos foi fartamente abordada no capítulo concernente às relações entre jogo e educação; como lá se viu, ela atesta não só uma dificuldade conceitual em relação ao jogo e à educação, mas, também, a dificuldade de pensar complexamente os dois termos, de modo a perceber que é possível educar, brincando, tanto quanto brincar, educando. O depoimento de Hétzia em sua “Autobiografia Profissional”, a respeito de seu trabalho em um programa de Extensão Universitária voltado à formação lúdica do educador, mostra que é possível conjugar esses termos: “em alguns momentos era como se eu estivesse brincando no trabalho, brincando de trabalhar ou trabalhando e brincando ao mesmo tempo”. Ei-nos outra vez às voltas com a *coincidentia oppositorum* e o paradoxo da unidade complexa.

Seja como for, anunciam-se, aqui, tal qual “as sombras dos eventos futuros” de que fala Doris Lessing, citada no primeiro capítulo, alguns temas que serão retomados com mais profundidade adiante. Em relação ao que foi apresentado até agora, algumas perguntas se impõem: haverá alguma relação entre a qualificação profissional desses professores e o fato de serem professores que têm a brincadeira presente em suas práticas pedagógicas? Qual o papel da formação inicial na determinação desse modo de ser professor? E da formação

continuada? E dos outros saberes, sejam eles pessoais ou experienciais, ou, ainda, provenientes de sua formação na escola básica?

Logo se vê o quanto essas indagações estão misturadas umas às outras: são como aqueles pequenos cursos d'água que se juntam para formar um lago ou mesmo um curso d'água maior, desembocando na grande pergunta “como terão se tornado quem são esses professores?”. Pergunta esta que, por sua vez, reconduz-nos ao problema de pesquisa: como os professores que brincam tornam-se capazes de brincar e qual a participação da universidade em sua formação lúdica? É o que se verá a seguir.

3.2.5 Tornar-se professor que brinca.

Sem perder de vista uma das mais antigas regras hermenêuticas para a compreensão de textos, qual seja aquela que preconiza que um texto continua sempre dependente do seu contexto, sob pena de emudecer, como diz Gadamer (2007p), se dele for destacada uma única parte, mas, também tendo em mente que “o próprio conceito do todo só pode ser compreendido relativamente” (GADAMER, 2007b, p. 22), explorarei, na sequência, não as respostas dadas pelos professores a cada uma das questões orientadoras da pesquisa propostas nos jogos ao longo dos encontros ludobiográficos; o que farei, isto sim, será abordá-las em conjunto, restaurando sua subordinação ao problema de pesquisa, motivada não somente pela busca de um texto mais econômico, mas, sobretudo, mais claro e integrado e em conformidade com a lógica do círculo hermenêutico.

Contudo, há que se considerar que, dado o objetivo da abordagem ludobiográfica, isto é, proporcionar jogos através dos quais os professores possam narrar suas histórias de formação em relação ao brincar, e a intenção da abordagem hermenêutica dessas narrativas, ou seja, buscar a compreensão por meio do diálogo, tais respostas não estão à mão, prontas para serem simplesmente transcritas para cá: essas respostas não são apenas aquelas voluntária e conscientemente dadas pelos professores nas diversas atividades realizadas, mas também aquelas que a eles atribuí como produto de minha interpretação, a partir das novas perguntas que as sucessivas releituras do material suscitaram. Há, ainda, o fato de que essas respostas entrelaçam-se continuamente, tanto quanto as próprias perguntas: ambas, ao invés de insularem-se com o avanço da investigação, combinam-se entre si como se formassem múltiplos e sempre móveis arquipélagos. Mesmo assim, fiel à abordagem hermenêutica de Gadamer, persigo, em cada uma dessas respostas, a sua própria pergunta. Ou seja, mesmo que os textos dos portfólios e da transcrição dos encontros ludobiográficos tenham sido

organizados em torno das questões de pesquisa, como resposta a elas, há, nessas respostas, uma pergunta implícita, com a qual dialogo em busca do entendimento. Desse modo, em uma espécie de operação de progressão geométrica, dado que cada pergunta engendra uma pergunta que, por sua vez, também ela contém a sua própria pergunta, meu “trabalho de Hermes” constitui-se em perseguir respostas, multiplicadas e emaranhadas, no próprio texto assim formado. É desse jogo de perguntas e respostas que a compreensão emerge como interpretação, deixando o texto falar. Para que essa fala não venha a configurar-se em um solilóquio, transformo-a, no final, em uma espécie de conversação, chamando a participar dela, ativa e explicitamente, os autores consultados.

3.2.5.1 Como os professores que brincam tornam-se capazes de brincar e qual a participação da universidade em sua formação lúdica?

Para Hétzia, seu desejo de ser professora, como já foi dito, a acompanha desde criança. Embora tenha dificuldade para lembrar da infância, da escola, recordou, no “Biograma”, um passeio feito com a turma, associando-o a sentimentos de ousadia, sair do conhecido, alegria, liberdade, insegurança. Também como já foi mencionado antes, no curso de Magistério adorava as disciplinas práticas e de confecção de materiais concretos; foi quando descobriu a paixão por coisas ligadas às artes e aos trabalhos manuais. Mais tarde, cursando Pedagogia, logo percebeu que havia poucas disciplinas onde pudesse fazer jogos e brinquedos, lembrando apenas da disciplina Ações Pedagógicas. Foi, porém, ao cursar a disciplina Jogo e Educação que viu ali a possibilidade de encontrar-se naquilo que gostava de fazer. A paixão pelo assunto, explica ela em sua “Autobiografia Profissional”, surgiu durante uma aula dessa disciplina: Hétzia conta que se contagiou com o entusiasmo da professora ao relatar uma visita feita ao Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e a possibilidade de fazer algo semelhante na universidade em que estudava (o que viria a ser um programa de extensão universitária voltado à formação lúdica de educadores). Mais tarde, através de uma bolsa de extensão universitária nesse programa, teve a oportunidade de trabalhar com a confecção de jogos e brinquedos, aprimorando seu trabalho com leituras e cursos, especialmente o curso de Extensão Universitária de “Formação de Brinquedista”, até ministrar oficinas para professores e crianças. No jogo “Cobras e Escadas”, Hétzia confessa: “de toda a minha formação acadêmica, foi o momento em que me dediquei a estudar teoricamente sobre o assunto”. Sobre porque essa formação é escassa na universidade, em contraponto à forte presença do

tema no curso de Magistério, no debate que se seguiu à apresentação da pré-análise dos dados, no último encontro, Hétzia reflete: “quando a gente faz Magistério, geralmente está na idade de 14, 16 anos: ali tu ainda te permites brincar, e brincar de verdade, embora não tivesse disciplina Jogo e Educação, a importância do brincar, teorias do brincar”. E prossegue: “na faculdade é aquela coisa de que parece que é sério; então, o brincar não sério não é sério. Por isso não sobra espaço pra brincar na faculdade: é como se tu estivesse entrando para o mundo adulto, e o adulto não brinca.”. Na “Autobiografia Profissional” declara faltar um passo em sua profissionalização: o Mestrado, dizendo faltar coragem para fazê-lo.

Desta síntese das respostas de Hétzia às perguntas sobre como se tornou uma professora que brinca e qual o papel da universidade nessa formação, sobrevêm, desde já, algumas reflexões: será a paixão pelo brincar “contagante”? Ao menos é o que a narrativa de Hétzia sugere, quando cita a forte impressão causada pelo relato da professora de Jogo e Educação. E mais: a extensão universitária pode ser uma ocasião de formação teórica – mais, até, do que as atividades de ensino próprias da formação inicial no ensino superior? Qual o peso que tem uma experiência transcorrida durante a escolarização inicial, tal como a realização de um passeio com a turma, para despertar, no futuro professor, a confiança em atividades lúdicas como propiciadoras de aprendizagem para seus alunos? Da mesma forma, qual o peso que tem o curso de Magistério na formação do professor que brinca, quando incentiva a construção e a exploração de brinquedos e jogos didáticos? Por fim, seriedade e brincadeira serão mesmo incompatíveis, sobretudo na formação universitária? São perguntas que faço ao texto composto pelas respostas dadas por Hétzia ao longo dos encontros ludobiográficos, na ânsia de criar possibilidades de compreensão, tentando, tal como Hermes, “ir mais longe” em meu trabalho de interpretação. Deixá-las, por ora, em aberto, expressa minha confiança na sequência do diálogo com os textos dos demais professores participantes da pesquisa: creio ser possível, tal qual um jogo de espelhos, encontrar, na fala dos outros, pistas para responder a essas questões. Se assim acontecer, o diálogo hermenêutico tão acalentado ao longo da investigação, alcançará seu ápice, obtendo a proeza de fazer falar, entre si, mesmo após os encontros ludobiográficos e em um texto escrito, os sujeitos da pesquisa. A “melhor dimensão do processo relacional do saber”, como diz Rohden (2002, p. 181) terá assim sido atingida. Avancemos, pois.

Johannes, no jogo “Corpo a corpo”, conta como se tornou professor, explicando que, do ponto de vista de sua formação inicial (Teologia Católica e Bacharelado em Educação), ele não é professor. Após tentar lecionar na universidade, sem êxito, começou a dar aulas particulares de Alemão, “mais como autodidata”, como diz, quando começou a procurar

subsídios, já que “falar uma língua é uma coisa diferente do que ensinar uma língua”. Quando foi contratado por uma escola que desejava criar um currículo bilíngue (Alemão-Português), fez um curso de Especialização em ensino de Alemão e, a seguir, o Mestrado. No garimpo do jogo, Johannes observa que, nos relatos ouvidos, “os caminhos para ser professor não eram muito diretos, já que a maioria, com algumas exceções, enfrentou a resistência dos pais, ou teve que estudar outra coisa”. Ao comentar a “Carta ao E.T.” escrita por uma colega, Johannes recorda que, quando começou a trabalhar como professor pré-escola, falando somente Alemão, tinha que inventar jogos e brincadeiras para mostrar às crianças o significado das palavras – “inventar, mesmo”, diz ele, “porque na época não havia nenhum material que trabalhasse língua estrangeira na pré-escola” – e conclui, refletindo: “essa invenção foi um pouco também experimentando brincando, porque a gente se aproxima e se apaixona por este trabalho.”. Da infância, no “Biograma”, Johannes lembrou do tempo em que seu pai lia, à noite, histórias para os quatro filhos, e também do brincar com os outros, descrevendo vivamente o contexto dessas brincadeiras que transcorriam, sobretudo na rua, com as crianças das vizinhanças. Recordou o cone com que as crianças que entram na escola na Alemanha são presenteadas e do fato de pretender transformá-lo em um foguete, e também da dificuldade de interromper as brincadeiras para ir jantar. Dessas lembranças, conclui: “aprendi a conviver com outras crianças, a partilhar.”. Em relação à escolarização inicial, Johannes citou a aula de Física como a mais interessante, pois nela tinha a impressão de que “se conseguia entender o mundo”, apreciando tanto a parte prática quanto a teórica, inclusive o cálculo. Em casa, Johannes fazia experiências, como a modificação de uma velha máquina de fotografia para tirar fotos mais de perto, dizendo que “fantasiava, adorava essa parte”. Quanto aos professores, gostava deles, embora não fosse uma relação de carinho, e sim de respeito; e, é claro, gostava dos professores de Física. Para Johannes, com tudo isso ele aprendeu a experimentar, a compreender o mundo, vivenciando um sentimento muito bom de entender como é que as coisas se dão. Durante o garimpo do “Biograma”, entusiasmados, os professores faziam muitos comentários em relação aos depoimentos dos demais, evocando novas lembranças e interrogando os colegas. Diante do tema do afeto, de sua forte presença no trabalho com crianças pequenas e da motivação que ele representa para o professor, Johannes ponderou: “não sei é questão só de afeto, porque eu também trabalhei com os pequenos na pré-escola. [...] Acho que a gente tem que achar alguma forma que traga satisfação para si como professor, mas não é só afeto, é um trabalho racional: eu fico feliz com o meu dever cumprido.”. E completa: “é importante ter uma forma de realimentar esse desgaste que a gente tem como professor.” Opinando em um debate surgido durante o jogo

sobre a preocupação em fazer os alunos aprenderem, para ele a brincadeira é um dos recursos que o professor pode empregar, contra a “chatice” do conteúdo: “se eu estou muito preocupado que eles aprendam, eu tenho que inventar jogos para que eles aprendam”, sendo essa preocupação – “a ânsia que meu aluno vá aprender”, como ele diz – o que define o sucesso do professor, pois, “aí ele vai procurar caminhos diferentes, diferentes lugares”. Quando apresentei ao grupo a pré-análise dos encontros anteriores, mencionei a minha constatação sobre a forte presença da metáfora em suas narrativas, o que fez Johannes recordar o brincar com palavras, com falas, com significados, como uma prática de longa tradição em sua família, que ele usou até mesmo quando ainda não sabia falar Português. Para ele esses jogos de linguagem abrem a perspectiva de poder entender palavras de outra forma, tornando a abordagem da língua mais criativa. Sobre aprender a ensinar Alemão, Johannes disse ter aprendido muito com seus colegas. E reflete: “no fundo, o ensino de língua estrangeira na verdade só pode acontecer brincando”.

As respostas de Johannes às questões de pesquisa fazem pensar sobre a importância do aprendizado com os colegas e na prática e as oportunidades de invenção e de experimentação como possíveis fontes na infância e na escolarização inicial do brincar enquanto professor: seriam essas experiências determinantes na formação lúdica do professor? Para Tardif (2002), é precisamente através das relações com seus pares que os professores alcançam a objetivação de seus saberes experienciais, de modo que esses saberes, ao serem sistematizados e transformados em discurso partilhado com os colegas, tornam-se, assim, também eles formativos. Na sequência, essa questão da objetivação dos saberes dos professores será retomada. Semelhante posição é a de Nóvoa (2011) ao salientar o papel das “comunidades de prática” como espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios enfrentados na prática pedagógica.

De outra parte, sua fala alude à centralidade da preocupação com a aprendizagem do aluno, sendo um bom exemplo daquela constatação que fiz sobre esse assunto na seção anterior.

Johannes também traz à tona um tema que desde o capítulo referente à revisão de literatura já se insinuava na problemática da formação lúdica do professor, como possível resposta à questão “por que brincam os professores que brincam?”: a prática pedagógica lúdica como possível fonte de satisfação do professor. Ao brincar como professor, o professor reencontrar-se-ia consigo mesmo, entrando em contato com sua infância através da

brincadeira, reencontrando, assim, as fontes mais remotas que o levaram a desejar ser professor.

Por fim, ao sugerir que o aprender do professor que brinca seria, também ele, lúdico, talvez estejamos diante de uma das mais concretas evidências da presença da brincadeira no modo do professor ser um professor que brinca: ele brinca porque, ele mesmo, antes de tudo, aprende brincando.

Suas respostas fazem também pensar sobre o trabalho do biógrafo e em minha tentativa de exercê-lo. Se o respeito pelos sujeitos da pesquisa pode eventualmente resultar em excessos, alongando o trabalho – por exemplo, a longa extensão do texto, com exatas e completas transcrições do texto original do informante –, o esforço de síntese, ao contrário, pode abreviá-lo indevidamente, enfatizando as interpretações em detrimento do próprio objeto da interpretação. O certo é que, conforme Bertaux (2010), esse trabalho corresponde a constituir uma narrativa global, o que exige amplo esforço de seleção e interpretação. A julgar por minhas tentativas nesse sentido, trata-se de um esforço que sofre ajustes contínuos, em busca do “ponto certo” da narrativa, de sorte que, a cada narrativa, é como se surgisse também um novo biógrafo – se bem que, a cada vez, mais experiente.

Já Wanda remonta à infância em família e, particularmente, à influência do tio contador de histórias, propiciando a vivência do faz de conta, quando instada a refletir sobre como se tornou quem é no “Biograma”. Lembra também da participação em uma peça de teatro na aula de Literatura Infantil do curso de Licenciatura, na qual experimentou sentimentos de liberdade e satisfação ao brincar com o personagem, em uma situação marcada pelo humor. Em sua “Autobiografia Profissional” Wanda declara sempre ter buscado em sua vivência como educadora as relações no processo ensino-aprendizagem. Recorda o estágio do curso Normal, realizado na mesma escola e com a mesma professora com a qual foi alfabetizada no método montessoriano, os materiais utilizados e a fascinação diante da descoberta das crianças, dizendo que queria ser como a professora Marilena: enérgica e carinhosa ao mesmo tempo. Já durante o curso Normal, Wanda teve uma experiência com alfabetização de adultos que não a satisfez, ao contrário da alegria experimentada à mesma época no trabalho com crianças em uma escolinha de Jardim de Infância. Foi então que começou a inventar histórias, como a da Bruxa Wanda, com seu corvo Marcelo e seu dragão André, recordando que os alunos “gostavam bastante da tia Wanda!”. Destaca em sua formação o Curso de Treinamento de Professores de Maternal e Jardim de Infância e o estágio realizado em uma escola que pretendia oferecer um espaço de livre expressão e vivência democrática numa relação de respeito mútuo. Após obter a Licenciatura em Letras e ter de

aprender uma nova língua – o Alemão – ao acompanhar o marido em estudos na Alemanha, a experiência lecionando a disciplina de Português para o ensino fundamental confrontou-a com o desinteresse dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa. Iniciou uma prática para ela bastante significativa na sala de aula: a Aula de Oratória, a partir de sua crença na importância de proporcionar aos alunos momentos através dos quais se tornassem mais críticos em relação ao seu desempenho linguístico oral. Lecionando em escolas da rede particular de ensino como professora de Língua Portuguesa, Wanda questionava-se sobre o “ensino tradicional” e sobre a relevância dos conteúdos “obrigatórios” dos planejamentos sem o professor conhecer, antes, seus alunos. Ingressou então no Mestrado com o propósito de ampliar conhecimentos. Ao preparar-se para a seleção, em seu primeiro contato com os livros específicos sobre educação e ensino, percebeu que o modo como agia com seus alunos tinha “nome”: Educação Dialógica, Construtivismo. Definindo o primeiro ano no Mestrado como “instigante”, Wanda conta que, por estudar e trabalhar simultaneamente, o espaço da formação teórica como educadora contrastava com seus desafios pedagógicos cotidianos. Após, com dedicação exclusiva ao Mestrado, pôde dedicar-se ao objetivo da pesquisa que pretendia desenvolver: o estudo da oralidade no ensino da Língua Portuguesa. Ingressando no campo dos Estudos Culturais, viu desestabilizados muitos dos pressupostos a partir dos quais trabalhava e havia sido formada. Logo após o Mestrado trabalhou pela primeira vez com alunos de cursos de graduação, como professora de Língua Portuguesa; Wanda conta que os alunos tinham “sede” de saber, o que contribuiu muito para o desenvolvimento de aulas bastante produtivas, já que para eles tudo que ela propunha era “novidade”. Juntos, ela e os alunos questionavam e confrontavam os conteúdos escolares (e não só de Língua Portuguesa) antigos e os atuais. Wanda reflete: “foi no mínimo prazeroso observar as mudanças de pontos de vista desses alunos, principalmente dos futuros pedagogos”. Ao ingressar no Doutorado, sua ideia era continuar pesquisando a oralidade, mas teve que abandonar o tema, não sem tristeza, ante o argumento de que “na academia se estuda o porquê e não o como”, tendo enfrentado muitos embates teóricos no período. Aborreceu-se também com a exigência de eliminar as ilustrações de sua Tese, concebida inicialmente como um livro didático. Para o Pós-Doutorado fez uma pesquisa sobre o *Orkut* e a representação dos professores e da escola, apresentando-a em diversos congressos, com muitas discussões a respeito. Wanda conta que aprendeu muito lendo os depoimentos que os estudantes postavam nas comunidades contra seus professores, observando também que muitos professores se sentiam incomodados com as “denúncias” dos alunos.

O resumo da história formativa de Wanda em relação ao brincar põe em evidência novamente algumas das dificuldades enfrentadas pelo narrador de narrativas de vida: neste caso, é a necessidade de repetir passagens que se salientam, enquanto tento separá-las em tramas para oferecê-las como resposta às questões de pesquisa, pois algumas delas prestam-se, simultaneamente, para esclarecer uma e outra questão. Isto é mais nítido na história de brincar de Wanda porque ela mesma, em sua compreensão da própria formação, indica o quanto sua história formativa acha-se mesclada à sua prática pedagógica, dando margem, assim, desde já, para a formulação de interessantes hipóteses sobre a formação do professor que brinca e seu modo de situar a brincadeira na prática pedagógica. Por exemplo, a alusão à professora Marilena corrobora as conclusões de Tardif (2002) sobre a influência de antigos professores na maneira de ensinar e a posição de Nóvoa sobre as experiências mais interessantes de formação como sendo organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. Já a lembrança da participação em uma dramatização em uma aula na Licenciatura reitera minha hipótese de que o professor que brinca é aquele que teve oportunidades significativas de brincar em sua própria formação; isso aponta para a necessidade incontornável de situar a vivência da brincadeira e seus derivativos no centro de uma formação que tenha como propósito deliberado formar educadores capazes de brincar. No entanto, parece que não apenas as experiências prévias de uma prática pedagógica lúdica influem no modo de ser professor que brinca; também os contrastes para isso contribuiriam, na medida em que são “instigantes” – usando uma expressão da própria Wanda para referir-se à formação teórica no Mestrado ante os desafios pedagógicos cotidianos que enfrentava, à época, como professora da escola básica.

No mais, o relato de Wanda deixa à mostra sua vontade de aprender e seu desejo de saber como fortemente relacionados aos desafios da prática pedagógica, configurando, também seu próprio modo de ser professora. A ampla, profunda e variada formação profissional de Wanda, desde o curso de Magistério, passando pela Licenciatura em Letras, Mestrado e Doutorado em Educação, até o Pós-Doutorado, somando-se aos numerosos cursos e congressos dos quais tem participado, revelam um modo de aprender movido pela inquietação e pelo questionamento, através do qual submete suas certezas e dúvidas à desestabilização e à constante renovação. O tema de estudo do Doutorado que teve de abandonar por não enquadrar-se, segundo ela, nos objetivos investigativos da academia, reitera a ideia de que sua curiosidade investigativa, naquele caso associada ao “como” da oralidade, atrela-se à prática pedagógica. Ao mesmo tempo, ilustra a crítica que Tardif (2002) faz às pesquisas universitárias em Ciências da Educação, quando as deplora como

frequentemente divorciadas da realidade do trabalho docente e conduzidas exclusivamente ou principalmente de acordo com a lógica que orienta a constituição de saberes e as trajetórias de carreira do meio universitário, em detrimento do meio escolar.

Por outro lado, destaca-se em sua trajetória formativa a presença da modalidade colaborativa de aprendizagem, perceptível em seu relato sobre como ela e os alunos, juntos, questionavam e confrontavam os conteúdos escolares (e não só de Língua Portuguesa) antigos e os atuais. Esta posição transparece em outros episódios por ela narrados, como, por exemplo, o aprendizado com os depoimentos dos alunos acerca de seus professores, postados no *Orkut*. A “sede de saber” que identifica em seus alunos é, também, dela. Parece que para Wanda ensinar é, na verdade, aprender junto, sendo isso que a impulsiona tanto a ser professora, quanto a aprimorar sua formação profissional. Seria essa uma qualidade especial do professor que brinca: fazer do seu desejo de saber o motor para o ensino?

Todavia, a narrativa de Wanda não indica a ocorrência de nenhuma atividade formativa especificamente lúdica – salvo alguns eventos e cursos de formação continuada indicados em sua caracterização, nos quais, quem sabe, tenha aprendido alguma daquelas atividades que declarou usar em suas aulas, para dinamizá-las, como o jogral, o teatro e a leitura de histórias; talvez esses cursos também tenham contribuído para engendrar a escritora de Literatura Infantil que há, nela, dado que muitos deles são relacionados a esse assunto. Teria a formação superior (graduada e pós-graduada) um papel apenas indireto na constituição de seus saberes lúdicos, atuando através da “instigação” e da “desestabilização” das certezas – procedimentos estes tão típicos do jogo? Sendo assim, a colaboração da universidade no âmbito da ludicidade restringir-se-ia aos congressos, seminários e cursos de Extensão Universitária? Por quê? São questões que, bem de acordo com a definição de Gadamer, “colocam algo em suspenso e aberto” (2007b, p. 479).

De toda forma, é possível observar nas narrativas já apresentadas o mesmo emaranhamento ocorrido nas respostas à pergunta “quem são os professores que brincam?”, que lá, tramavam-se, adiantando as respostas à pergunta sobre “como se tornaram quem são?”. O que ocorre é que na vida real, há uma relação de continuidade no ser; por isso, a presença de repetições nos relatos em relação às questões “como são?”, “como brincam?”, “como se tornaram quem são?” e “qual o papel da universidade?” é incontornável – o que, por sinal, ilustra bem a ideia contida naquela frase de Lessing (2007) há pouco citada sobre a incidência antecipada em uma narrativa de sombras de eventos futuros.

Em relação a Liège, como já foi dito ao caracterizá-la, ela, a seu ver, tornou-se um adulto que gosta de brincar quando conheceu as crianças surdas de uma escola especial para

surdos. Isto ocorreu em uma visita à escola especial na qual trabalhavam como voluntárias suas colegas do curso de Magistério Especial. Seu primeiro contato com surdos ocorrera com essas colegas surdas, levando-a à descoberta da língua de sinais, o que a tocou e transformou-a, estimulando-a a aprender e a conhecer mais sobre o surdo, sua cultura e comunicação; “infiltrou-se”, assim, no “mundo surdo”, como conta em sua “Autobiografia Profissional”. O encanto com as crianças surdas naquela visita a fez “abrir os olhos” para outros sujeitos surdos e para a “magia” da língua de sinais. Convidada a lá trabalhar, inicialmente como voluntária, foi posteriormente contratada como professora auxiliar e depois como professora regente. Liège reconhece a importância deste período de trabalho na escola para seu encaminhamento profissional pela oportunidade de contato com todas as séries de ensino e pela interação com alunos e professores em suas diversidades e diferenças. Isso, porém, deu-se posteriormente, pois, bem antes, Liège precisou mudar o rumo de sua formação, posto que, a despeito de ter feito o curso Técnico em Secretariado, como filha de professora a docência sempre lhe causara um sentimento especial; pensava: “como gostaria de ser professora!”. Igualmente do tempo do curso de Magistério Especial, Liège recorda, no “Biograma”, a experiência em uma creche, com jogos e brinquedos: apesar do sentimento de cansaço, lembra a “aprendizagem maravilhosa” que a ocasião propiciou-lhe. Também nesse jogo, Liège assinalou duas pessoas importantes na determinação de quem é, hoje: a professora estagiária que presenteou-a com uma boneca – à qual ela deu o mesmo nome da professora: Eveline –, de quem se lembra pela ótima aprendizagem e com sentimentos de alegria e saudade, e a colega da qual foi auxiliar quando atuava na pré-escola e que hoje é sua colega, definindo-a como professora fantástica, dinâmica e brincalhona. Após ter feito Licenciatura em Pedagogia, Liège participou do primeiro curso de “Tradução e Interpretação” em LIBRAS do Rio Grande do Sul, envolvendo-se intensamente no “mundo surdo”. Tendo, também, se especializado em Educação Especial, seu trabalho de conclusão da Especialização, “A Educação Infantil e a Criança Surda”, virou artigo e foi apresentado em congresso internacional, aguçando sua percepção sobre a importância da pesquisa e estimulando-a ao ingresso no Mestrado, na Linha de Pesquisa em Estudos Culturais em Educação, como relata em sua “Autobiografia Profissional”. Nesse ínterim, Liège engajou-se em um programa de extensão universitário voltado à formação lúdica do educador, sendo que sua colaboração, como conta na “Autobiografia Profissional”, consistia na criação de jogos especiais para crianças surdas e na divulgação da LIBRAS. A realização do Mestrado, tendo por tema de pesquisa o processo de in/exclusão dos surdos com síndrome de Down na escola especial para surdos, levou-a a refletir sobre a importância dos livros e a constatar lacunas em sua

aprendizagem, bem como a experimentar dúvidas, insegurança e falta de tempo para dedicar-se aos estudos; por isso, pediu demissão da escola onde trabalhava, apesar de, como diz, “amar o lugar, o ambiente profissional, as colegas e principalmente os agora ex-alunos”. Seu relato dessa decisão ao grupo de professores participantes da pesquisa, no terceiro encontro ludobiográfico, fez florescer uma intensa discussão sobre o lugar dos afetos na relação profissional, ao mesmo tempo em que expôs toda a sua amorosidade; naquela ocasião, Liège confessou que se sentia como se “deixasse de ser professora” ao afastar-se da sala de aula para dedicar-se integralmente ao Mestrado. Paralelamente a isso, a publicação de seu livro infantil *O feijãozinho surdo* representa, para Liège, como foi dito anteriormente, a articulação da teoria estudada no Mestrado à confecção de materiais para o ensino-aprendizagem, baseados na brincadeira na sala de aula.

A partir da narrativa da história formativa de Liège, enquanto minha voz busca a sua voz – para expressar-me como o faz Arnaus (1995) –, retomo o tema dos professores influentes: que papel tem os professores, como pessoas que são, com as atitudes e os sentimentos que são capazes de suscitar nos seus alunos, na formação dos professores que brincam? Seria possível precisar os componentes específicos que participam da relação transferencial que se estabelece entre esses professores? Eis, novamente, o tema da influência dos professores mais prestigiados e experientes na aprendizagem da profissão.

Ainda esforçando-me para garantir a audibilidade da voz de Liège, enquanto sujeito da pesquisa, pergunto: o que ela quer dizer quando afirma que pedir demissão da escola é como deixar de ser professora, ainda que seja para qualificar-se ainda mais como professora? Por outro lado, em sua história observa-se como um episódio aparentemente fortuito, tal como uma atividade prática de visita a uma escola de educação especial, durante a formação inicial, pode ser determinante do rumo que a formação e a atuação profissional do professor tomará, futuramente; sua história também reforça aquela hipótese aventada por Johannes sobre a trajetória não-linear que perfazem os professores em sua formação profissional. Apenas para arrematar essa breve reflexão, sem encerrá-la, desejo, finalmente, enfatizar o papel articulador entre a teoria e a confecção de materiais para o ensino-aprendizagem que teve para ela a escrita do seu livro infantil *O feijãozinho surdo*: seria esse, precisamente, um exemplo daquele tão anelado e, ao mesmo tempo, tão controverso ponto de contato entre teoria e prática, por meio do qual o professor liga seus saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições formadoras de professores, aos saberes experienciais, obtidos por meio da prática profissional – para usar os conceitos empregados por Tardif (2002)?

Enquanto isso, Neusa, no “Biograma”, declarou ter dificuldade em lembrar de um momento significativo da formação inicial. Da infância, porém, recorda com nitidez a importância da leitura de histórias que seu pai fazia para a filha, associando esta lembrança à aprendizagem de conhecimentos variados e aos sentimentos de acolhimento, cuidado e prazer de ler. Lembra também de ter sido presenteada com um livro pela professora da primeira série do ensino fundamental, o que, a seu ver, estabeleceu uma espécie de aliança entre ela e os livros. Em relação à vida profissional, comparou sua iniciação no universo das palestras ao voo de uma águia, associando-a aos sentimentos de autoestima e doação, apesar da eventual dificuldade de envolver o público participante. Em sua “Autobiografia Profissional” ela conta que antigamente experimentava uma insatisfação profissional com o seu fazer pedagógico e a rotina assistencialista tediosa e cômoda do cotidiano da educação infantil, o que, do seu ponto de vista, inviabilizava qualquer trabalho pedagógico mais consistente. Por isso, propôs e organizou estudos em equipes sobre formas de organizar o currículo e sobre as fases do desenvolvimento infantil; os projetos ganharam vulto e respeito da comunidade escolar, especialmente por parte das crianças, e a partir deles surgiram vários convites para participar de projetos, seminários e fazer parte da equipe de assessoria pedagógica do nível de educação infantil da rede municipal de ensino. No entanto, mesmo diante dessas conquistas, Neusa ainda se sentia insatisfeita em relação ao seu fazer pedagógico: percebia-se como uma professora muito técnica que acreditava estar cumprindo com a sua obrigação se permanecesse durante as quatro horas diárias desenvolvendo atividades com objetivos excessivamente marcados pela didatização. Durante o brincar livre, era tomada pela incerteza e pelo incômodo: “e agora, o que devo fazer? Como brincar? Posso?” Foi então que decidiu investir parte de seu tempo livre em cursos sobre temas variados (projetos, tema gerador, sexualidade, Psicomotricidade Relacional, Psicopedagogia, etc.), até fazer o curso de Extensão Universitária de “Formação de Brinquedista”, com a expectativa de que essa atividade formativa faria a diferença em sua vida – como, de fato, diz ela, o fez. Durante o curso um universo de possibilidades abriu-se: Neusa afirma que através dele entrou em contato com sua criança interior e com um vasto referencial teórico que lhe permitiu romper com paradigmas preconceituosos e minimalistas (como por exemplo, o de que brincar é atividade só de criança). Através das dinâmicas e vivências compartilhadas ao longo do curso percebeu que em todas as idades da sua vida grande parte dos momentos mais caros e gratificantes possuía a marca do brincar, passando, assim, a reconciliar-se com os diferentes tempos vividos, imprimir maior valor e respeito a cada etapa e conseguir enxergá-las em quem ela é hoje; ao mesmo tempo, relata que passou a investir esforços para divulgar e trazer

à consciência de adultos e crianças a importância do brincar como construtor dessa complexidade de seres que somos, admitindo que tudo isso aprendeu naquele curso de Extensão Universitária. O incômodo que sentia, antes, ao brincar com crianças, cedeu lugar ao exercício da curiosidade, do conhecimento e da complexidade. Por isso, Neusa declara em sua “Autobiografia Profissional”, enfática: “encontrei uma razão para exercer o magistério com paixão. Não me sinto mais vazia, perdida, nas minhas razões pessoais e profissionais de existir; tenho uma meta a perseguir”, expressando sua gratidão à coordenadora do curso “por devolver a muitos professores a vontade de continuar sendo professores, tendo como mote o estudo e o encantamento com questões que envolvem o brincar”. No jogo “Cobras e Escadas”, Neusa retoma essas reflexões, sublinhando a importância que teve tal formação não apenas para sua realização profissional, mas também para a sua realização pessoal.

Reconheço que aquelas trocas cognitivas e afetivas que fizeram dos encontros ludobiográficos um momento de “produção de interconhecimento” – conceito tomado de Santos (2006, p. 454) –, estão presentes também na tarefa metanarrativa que ora realizo: percebo que aqui está havendo, da mesma forma que lá ocorreu, uma vivaz interação, permeada tanto por conhecimentos quanto por sentimentos, ainda que na ausência física dos professores investigados. Suas histórias, porém, como a da Neusa, que acabo de sintetizar em busca de resposta à pergunta sobre como ela se tornou a professora capaz de brincar que ela é, são, a um só tempo, pungentes e intelectualmente provocantes, no sentido de que emocionam e mobilizam o pensamento, fazendo refletir: como uma atividade de formação continuada pode ter um efeito tão abrangente e profundo sobre um professor, a ponto de transformar sua vida pessoal e profissional, reconstituindo, inclusive, seus laços, que estavam avariados, com a profissão e até consigo mesmo? De outra parte, quão importante pode ser a dívida de um professor, particularmente aquela oferecida na infância, durante a escolarização inicial? O depoimento de Neusa, citando o livro ganho de presente da professora, reforça o relato de Liège em relação à boneca e o de Johannes em relação ao cone com balas e utensílios de escrita. Por fim, quero destacar, por enquanto apenas de raspão, a alusão à leitura: Neusa, assim como Liège e Johannes já o haviam feito, ao mencioná-la, reforça aquela suspeita levantada no estudo-piloto sobre a leitura como evento formativo primordial dos professores que brincam. Ficam, por ora, as seguintes perguntas: o que eles leem? O que buscam nessas leituras? Como essa leitura incide em sua formação? Tentaremos saber disso logo mais, quando forem examinados os registros do jogo “Acróstico dos livros que fizeram minha cabeça” e os comentários dos professores a respeito.

A novidade do relato de Neusa é a descrição clara e pormenorizada de uma atividade formativa que, a seu ver, foi decisiva para sua formação lúdica: o curso de extensão universitária de “Formação de Brinquedista”. Através da experiência de entrar em contato com a própria infância, do referencial teórico que rompe com “paradigmas preconceituosos e minimalistas” e do compartilhamento de dinâmicas e vivências em relação ao brincar propiciados pelo curso, Neusa crê ter “encontrado razões pessoais e profissionais de existir”, como diz. Sua resposta contém, praticamente, todo um programa de formação lúdica do educador, com a indicação do conteúdo e do modo de ensino característico. Neusa, porém, não faz nenhuma referência a ter obtido ou complementado essa formação em sua formação superior graduada ou pós-graduada.

O certo é que na ludobiografia de Neusa fica mais evidente o quanto seu modo de ser professor que brinca é temporal, isto é, inscreve-se em uma história de vida e ao longo da carreira profissional, estando, pois, em consonância com o que prega Tardif (2002) sobre os demais saberes docentes e o que diz Charlot (2000) sobre se desenvolver no tempo a dinâmica do desejo do sujeito em relação com o saber. Embora algumas histórias formativas assinalem a presença da concepção lúdica do aprender desde a infância – como é o caso de Jouet, como vimos em sua caracterização e que será retomado na sequência –, o professor que brinca *torna-se* professor que brinca. O percurso de Neusa põe às claras o caminho não-linear e nem ascendente em relação à abordagem lúdica do ensino-aprendizagem e a uma compreensão mais ampla e profunda do valor da brincadeira na vida. Eis um tema que deverá ser reexaminado, na sequência, pois ele introduz a dimensão temporal na problemática da formação lúdica do professor, convidando a pensar sobre a possível existência de momentos de maior suscetibilidade e melhor aproveitamento de ações formativas institucionais deliberadas para o fim de formar professores capazes de brincar.

Quanto a Anerosa, na “Carta ao E.T.”, ela atribui às peripécias da infância parte significativa do seu fazer enquanto professora que brinca, explicando que sua mãe simplesmente permitia que as brincadeiras acontecessem. Em sua “Autobiografia Profissional” define esse tempo como “tempos de criançar”, em que o ser professora já “pairava” nela, pois gostava de brincar de escolinha, tendo “liberdade de exercer a vontade de ensinar os menores”; teria sido ali que começou a criar, fantasiar possibilidades. A casinha de brinquedo feita pelo pai, mencionada no “Biograma” e na “Autobiografia Profissional”, desempenha um papel especial nessas lembranças da infância pelo mundo de imaginação, imitação, criação e dos amigos que ela propiciou-lhe, como já foi dito ao caracterizar Anerosa; da mesma forma as corridas no recreio, o subir em árvores e as brincadeiras no pátio

da escola. Sem poder cursar o Normal, como desejava, devido à condição econômica da família, e após abandonar a pretensão de estudar Medicina, Biologia e Pedagogia, Anerosa precisou aguardar o ingresso na Licenciatura em Educação Física para que a professora nela ressurgisse. Nesse ínterim, porém, enquanto estudava à noite e procurava emprego de dia, foi catequista – “a professora de Deus”, como denomina; nessa experiência, aos 15 anos, para além do catecismo, havia as brincadeiras, os passeios ao zoológico, os amigos secretos e as orientações de uma professora “de verdade”. Na Licenciatura em Educação Física entusiasmou-se com as práticas esportivas, a saúde, a dança e a brincadeira – esta última, frequentemente presente nos muitos cursos e projetos dos quais participou durante a graduação. De alguns professores, Anerosa recorda, na “Autobiografia Profissional”, a posição não opressiva em relação à Educação Física; mas lembra também de outros, extremamente competitivos, como um professor militar, que a marcou como um exemplo a não ser seguido em relação ao que fazer com os alunos. Mas, se já estava convicta do desejo de ser professora, visto como o que lhe dava satisfação e felicidade, a participação no Projeto Rondon na Amazônia foi decisiva para esta escolha profissional. Lá, Anerosa afirma que aprendeu sobre o quanto as crianças querem aprender e estão abertas à aprendizagem quando se acredita nelas, associando à experiência o sentimento de respeito e a percepção das potencialidades humanas, como explica no “Biograma”. Remonta também a essa época seu questionamento sobre a relação entre as teorias, a experiência de vida e a cultura. Até hoje, para ela, um dos maiores desafios em seu trabalho com professores é a aproximação entre teoria e vida prática e a reversão em ação, além da dificuldade de convencer as pessoas da importância do brincar. De volta à sua cidade, já como professora concursada da rede municipal de ensino, participou de vários cursos e congressos na área de Educação Física, sempre em busca de melhores condições para dar uma boa aula, pois percebia o quanto as crianças gostavam da Educação Física e se desenvolviam a partir dela. Fez, então, seu primeiro curso de Especialização, com o qual entrou em contato com uma Educação Física menos competitiva e mais humanizada, qualificando o seu fazer pedagógico. Três anos depois, fez seu segundo curso de Especialização, desta feita com o foco em Psicomotricidade Relacional. Esse curso, diz ela, ampliou de forma significativa sua perspectiva do brincar, enfocando o brincar das próprias crianças e não somente aquele brincar diretivo, comandado pelo professor; dessa nova perspectiva resultou uma grande inovação pedagógica para suas aulas e para a escola: a criação do projeto “Recreio Relacional”, mais prolongado e desenvolvido com a participação dos professores. A seu ver, foi a partir dessa Especialização que se tornou uma professora que garante o brincar da criança na escola. Motivada pelas aulas

e pelas conversas com o coordenador do curso, Anerosa vai à Espanha conhecer sua orientadora de Doutorado e precursora do movimento ludotecário na Catalunha, travando, assim, contato com as brinquedotecas espanholas. Ainda encantada com o que aprendeu nessa viagem, volta ao Brasil com a intenção de proporcionar a brincadeira para todas as idades, dispondo-se a criar em sua escola uma brinquedoteca. Faz o curso de Extensão Universitária de “Formação de Brinquedista”, com o qual obtém uma compreensão mais aprofundada do valor da brincadeira e orientações claras sobre as brinquedotecas; faz também o curso de brinquedista da Associação Gaúcha de Brinquedotecas, mais direcionado à confecção de jogos e aos jogos de regras; no Uruguai realiza outro curso, voltado às ludotecas nas praças. Após escrever sobre sua experiência com o brincar e a brinquedoteca escolar para um programa de extensão universitária voltado à formação lúdica do educador, é convidada a apresentar sua experiência com projetos lúdicos na universidade na qual ele é sediado, abrindo-se assim muitas possibilidades, segundo Anerosa. Todas essas formações dão-lhe a certeza de investir em uma proposta de brinquedoteca na escola e incentivam-na a levá-la também para a OMEP, onde desenvolve o projeto “Uma ludoteca para você”, realizando brincadeiras, jogos e confecção de brinquedos nas praças da cidade. A inauguração da primeira brinquedoteca da rede municipal de ensino da cidade, em 2000, representa a realização de um sonho conjunto de alunos, pais e colegas de trabalho. Outras brinquedotecas virão com o trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de sua cidade e a parceria com a área da saúde infantil em torno de crianças com transtornos psíquicos, apesar das dificuldades no convencimento das pessoas quanto à importância do brincar e da lentidão do trabalho na Secretaria devido à burocracia; participando de cursos e grupos de estudo, Anerosa depara com o lugar central que o brincar ocupa para a cura ou a minimização das problemáticas dessas crianças, o que a leva a conhecer o projeto Doutores da Alegria em São Paulo. No Mestrado desenvolve um projeto de trabalho que amplia a ludicidade para a cidade, pensando-a como lugar de infância. No jogo “Cobras e Escadas” Anerosa reflete: a seu ver, todo o percurso de sua formação tem sido um constante avanço, sendo que os cursos de pós-graduação, como expressão de suas próprias escolhas, foram decisivos em relação à ludicidade, com destaque para a Psicomotricidade Relacional, através da qual pôde explorar a dimensão da formação pessoal e, assim, trabalhar seu próprio ser lúdico. No jogo “Nossa Música”, Anerosa retoma essa ideia, explicando que, para ela, a formação lúdica do professor, uma vez entendida como formação pessoal, compreende fazer atividades lúdicas percebendo-se como um ser lúdico na vida, em qualquer idade, não se restringindo a praticar atividades a serem aplicadas com os alunos. E conclui: “esse tipo de formação pessoal muda

significativamente a formação”. Nesse mesmo jogo, Anerosa afirma que, através dele, pôde perceber que são as pessoas que nos fazem melhores profissionais, pois a seu ver sempre um conhecimento aprendido vem junto com alguém: “se juntarmos as pessoas que compuseram nossa história (familiares, amigos, vizinhos, professores), descobriremos porque nos tornamos professores que brincam”. Decerto por isso Anerosa nomeia, tanto em sua “Autobiografia Profissional” quanto no “Biograma”, e também no jogo “Cobras e Escadas”, as várias pessoas consideradas fundamentais em sua formação profissional: professores da Licenciatura, do curso de Extensão Universitária de “Formação de Brinquedista” e dos cursos de Especialização, o orientador do Mestrado, a diretora da escola na qual a primeira brinquedoteca foi criada e as próprias crianças da escola.

Na intenção de levar adiante o diálogo hermenêutico, o texto acima resulta da transformação das várias manifestações de Anerosa feitas ao longo dos encontros ludobiográficos em resposta ao questionamento sobre a sua formação lúdica. Depois de algumas tentativas de reduzi-lo, temendo alongar demasiadamente esta seção, decidi conservá-lo como está, considerando aquela lição aprendida com Rohden (2002) sobre a estrutura argumentativa da Hermenêutica Filosófica: ela requer a preservação da totalidade de sentido para levar à compreensão, o que seria perdido que fossem suprimidas passagens importantes da história de Anerosa. A mesma decisão tenho tomado em relação aos demais informes narrativos, pois, segundo a Hermenêutica Filosófica, nada podemos compreender se não compreendemos a totalidade.

Tendo tornado o texto, ele mesmo, já uma resposta, mesmo assim vasculho-o em busca da pergunta que ele me faz, pondo em prática, outra vez, aquela lição hermenêutica de que um texto só se converte em objeto de interpretação quando coloca uma pergunta ao intérprete. No caso deste texto, que pergunta é essa? Percebo com nitidez a indagação sobre o lugar do brincar na formação do professor que brinca. A história de brincar de Anerosa é loquaz nesse sentido: desde a infância, a brincadeira ocupou um lugar central em sua vida, perpetrado, posteriormente, na escolha da Licenciatura em Educação Física e na formação pessoal em Psicomotricidade Relacional, a qual lhe propiciou a compreensão da brincadeira “desde dentro”, isto é, do ponto de vista do que ela chama “ser lúdico” do professor, aquele que brinca, e finalmente, espalhando-se por tua a sua prática profissional. A resposta que formulo a essa pergunta fica, portanto, assim: o professor que brinca torna-se capaz de brincar em suas práticas pedagógicas porque ele mesmo é um ser que brinca. À primeira vista, esta conclusão pode parecer óbvia, mas ao examinar, ainda que brevemente, as mais diversas práticas formativas de professores, é fácil constatar que aquele adágio popular “faça o que eu

digo, mas não faça o que eu faço” mantém um surpreendente vigor: exemplo disso é a pretensão de ensinar os professores a desenvolver em seus alunos uma postura crítica, através de aulas que não dão qualquer lugar para o exercício da crítica. Por isso, parece-me ter todo o sentido enfatizar o fato de que a brincadeira atravessa, longitudinalmente, toda a vida de Anerosa, o que por certo ajuda a compreender seu modo de ser uma professora que brinca. No entanto, nem todas as práticas formativas das quais Anerosa participou orientaram-se nessa direção, como sua lembrança das aulas do professor militar bem o comprova. Assim, outro fator determinante do modo de ser professor que brinca deixa entrever sua potência explicativa: o poder das próprias escolhas. Repetindo o que disse Anerosa, os cursos de pós-graduação, como expressão de suas próprias escolhas, foram decisivos em relação à ludicidade.

O aspecto da autonomia do professor em relação à construção de seu percurso formativo retorna, pois, a esse texto, demonstrando, com a insistência de sua aparição, aqui e ali, o quanto ele contribui para explicar o modo como os professores se tornam quem são; ao mesmo tempo, enfraquece o poder comumente atribuído às injunções desde o exterior, em forma de prescrições rígidas em relação à composição dos currículos de formação inicial, normas de ingresso e de permanência na carreira e programas de ensino pré-prontos a serem desenvolvidos pelo professor com seus alunos. Esse achado é convergente com o que Nóvoa (2011) apregoa: a formação dos professores deve ser devolvida aos próprios professores, no sentido que é preciso que eles mesmos tenham um papel principal, e não marginal, na aquisição da cultura profissional docente, até então ditada pela comunidade dos formadores de professores. Ele vai na mesma direção do que afirma Tardif a respeito das relações de exterioridade entre os professores e os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional: “elas implicam uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separam e os desapropriam desses saberes produzidos e legitimados por outros” (TARDIF, 2002, p. 42).

Embora Nóvoa enalteça o desenvolvimento profissional por meio de “comunidades de prática” (NÓVOA, 2011, p. 17), portanto abrangendo professores que já estão na carreira docente e que receberam uma formação inicial, creio que suas ideias valem para repensar a própria formação inicial docente. Neste caso, seria preciso que ela mesma fosse mais permeável ao mundo profissional, trazendo-o para dentro das licenciaturas, tanto quanto as próprias carreiras docentes valorizassem a construção de um percurso formativo mais autoral.

Desponta, aqui, uma resposta àquela questão de pesquisa sobre o que configuraria as ações institucionais direcionadas à formação lúdica; ela ilustra a tese aventada desde o início

do trabalho de que uma efetiva articulação entre os saberes não só experienciais, mas também pessoais, e os conhecimentos universitários na formação inicial e no desenvolvimento profissional poderia gerar uma “universidade mais hóstia” – retomando as palavras de Santos (2006) – aos novos processos de produção de conhecimentos. Ao promover o diálogo entre diferentes saberes – mas não quaisquer saberes, e sim aqueles a serviço de práticas transformadoras, como é o caso dos saberes em questão –, a universidade, operando como “contra-universidade”, visto estar em posição oposta à de sua versão hegemônica, comprometida com a monocultura, fomentaria a “ecologia de saberes”, tal como concebida por Santos (2006, 2008).

Ao enfatizar a importância dos cursos de Especialização, tendo também assinalado a realização de diversos outros cursos, inclusive de Extensão Universitária, Anerosa deixa à mostra a relevante participação da universidade em sua formação lúdica, indicando com precisão as aquisições nela feitas: do curso de Extensão Universitária de “Formação de Brinquedista”, afirma ter obtido uma compreensão mais aprofundada do valor da brincadeira e orientações claras sobre as brinquedotecas; já a Especialização em Psicomotricidade Relacional ampliou-lhe de forma significativa a perspectiva do brincar, enfocando o brincar das próprias crianças e não somente aquele brincar diretivo, comandado pelo professor, além de propiciar-lhe explorar a dimensão da formação pessoal e, assim, trabalhar seu próprio ser lúdico; no Mestrado, é desafiada a estender à cidade, através de suas ruas e parques, a ludicidade.

De resto, tal participação já pôde ser divisada também no relato de Hétzia, em seu caso frisando sua experiência como bolsista de programa de Extensão Universitária voltado à formação lúdica do educador e a presença de disciplinas desenvolvidas em torno da temática do jogo e da educação no currículo da Licenciatura; também comparece na ludobiografia de Neusa, quando ela se refere àquele curso de Extensão Universitária que tanta influência teve em sua vida pessoal e profissional.

Por outro lado, as demais histórias apresentadas até agora também suscitam reflexões sobre o papel da universidade na formação lúdica: por não aludirem explicitamente à ocorrência de experiências universitárias nessa área, fazem pensar no vazio deixado pela universidade em relação ao brincar e à formação para brincar. Não fossem aqueles acontecimentos isolados, como a dramatização na Licenciatura em Letras, no caso de Wanda, ou a possibilidade de aprender brincando com o idioma, com os colegas da Especialização em Alemão, no caso de Johannes, os momentos formativos deliberadamente orientados, ou, quando muito, favoráveis à aprendizagem lúdica e sobre ludicidade, praticamente inexistiriam

na universidade. Em contraste, a formação inicial obtida no Magistério, seja ele intensivo ou regular, parece ser mais marcante em relação ao brincar; seu foco, entretanto, a julgar pelos relatos dos professores da pesquisa, concentra-se na elaboração de materiais lúdicos, em detrimento do estudo do fenômeno lúdico e das possibilidades e limites de sua abordagem pedagógica.

A tão anelada universidade mais hóstia, bem se vê, já está inscrita no presente, precisando, isto sim, ser ampliada e fortalecida. Quero crer que para isso concorre a presente pesquisa, trazendo mais para perto o futuro idealizado, à moda de uma “sociologia das emergências”, e, ao mesmo tempo, descobrindo o que já existe, mas que até então não tem sido valorizado, tal como a propugna a “sociologia das ausências”.

Em todo o caso, do que foi visto até aqui, com a ludobiografia de Anerosa e dos demais professores participantes da pesquisa, cabe reter a ideia de que os percursos de aprendizagem trilhados pelos professores que brincam são grandemente autodeterminados e estabelecidos “de dentro” da profissão – usando uma expressão de Nóvoa (2011): são traçados de acordo com suas necessidades de formação enquanto enfrentam os desafios de seu cotidiano docente. Remetem, portanto, àqueles “saberes *do* trabalho” aos quais Tardif se refere, relacionando-se aos saberes experienciais que se constituem em sua prática profissional – muito embora estes integrem também os demais saberes, da formação profissional e os pessoais (TARDIF, 2002, p. 17). Os professores também parecem responder a um apelo mais remoto em sua trajetória formativa, que remonta precisamente a esses saberes pessoais constituídos desde a infância: é o caso do apelo daquele saber que aponta para a importância da brincadeira na constituição do seu próprio ser – o que, diga-se rapidamente, põe em evidência a dimensão ontológica do jogo –, ao qual o gesto de atendê-lo talvez seja a garantia da satisfação pessoal e profissional e os transforme em professores apaixonados pelo que fazem. Afinal, se Delory-Momberger (2008b) está certa quando afirma que toda experiência vivida é formativa, isto é, encontra sua forma e seu sentido em relação a um conjunto ordenado de experiência, então certamente aqueles saberes mais antigos também participam da formação do professor que brinca.

Rosinês, em sua “Autobiografia Profissional”, recorda o incentivo recebido dos pais para o estudo, deixando-o, porém, por conta das filhas. No “Biograma”, evoca o amor que sentia na infância pela professora Nara, bem como pelos livros – amor esse que se estendeu, mais tarde, à profissão docente. Lembra da rua onde morou como extensão de seu lar e também dos amigos. Como contou no “Jogo da Vida”, à época da infância estudava pela manhã e tinha toda a tarde para aprender a andar de bicicleta, imitar seus super-heróis, jogar

bola, subir em árvores, correr sem preocupação nenhuma com a violência; além do mais, havia também a “casa dos brinquedos” – perpetuada, quem sabe, na brinquedoteca que criou recentemente em sua escola. Mais tarde, sem conseguir entrar no curso de Magistério no ensino médio, tal qual desejava, iniciou o curso de Auxiliar de Escritório; uma série de adversidades no período e o desinteresse pelo curso levaram-na a fazer o curso de Magistério Intensivo, no qual se sentiu feliz e realizada, constatando que ali, sim, era o seu “lugar”. De suas primeiras experiências como professora, recorda os poucos materiais de ensino disponíveis. Fazia, então, cartazes para as aulas: quanto mais percebia o “brilho nos olhos dos alunos, mais inventava”, conta. Foi então que passou a participar de cursos e palestras, aproveitando o *boom* da criatividade e da inovação que, segundo ela, tomou conta da educação, à época. Assistia também à programação da Televisão Educativa (TVE), em busca de inspiração para formas de ensinar criativas e divertidas. Sem ter êxito no vestibular para o curso de Biblioteconomia na universidade pública, foi aprovada para o ingresso em Licenciatura em Letras em uma faculdade particular, o que a deixou feliz. Embora a faculdade a tenha orientado muito no que diz respeito ao eixo profissional, admite, porém, que para a atuação nas séries iniciais ela pouco auxiliava. Em relação à Licenciatura, Rosinês reconhece que poucas foram as ocorrências do brincar durante as aulas: apenas algumas vezes, quando eram os próprios alunos a preparar as aulas, os jogos eram usados para explicar melhor um conteúdo de Inglês ou Português. Conforme relatou no jogo “Cobras e Escadas”, essas eram as melhores e mais aguardadas aulas. A seu ver, a faculdade separa o brincar do estudar, pois entende que estudar é algo sério, enquanto brincar não é; por isso, crê Rosinês, abre espaço para o brincar em cursos à parte. O fato é que eram justamente os cursos de Extensão Universitária os que mais a interessavam em sua busca por inovações para as aulas, com a vantagem de não terem o “massacre das provas”. Para ela, esses cursos eram fonte de diversão e inovação, adorando fazê-los: ali confeccionava materiais com os colegas e organizava projetos. No “Biograma”, recordou particularmente o curso de Extensão Universitária de “Formação de Brinquedista” com um sentimento de alegria. Rosinês entende a formação continuada como razão da vida, haja vista sua busca por melhorar as aulas sempre. Ao escolher um curso de Especialização para fazer, optou por “Motricidade Infantil”, pois temia a repetição de temas tratados durante o curso de Licenciatura. A grade do curso “atiçou os neurônios”, levando-a a ter que estudar mais, pois muitos assuntos eram, para ela, novidade, como narra em sua “Autobiografia Intelectual”. Também nela, reflete: cada pessoa que passou em sua vida deu algum ensinamento, contribuindo para construir seu ser diariamente.

Recordando a equivalência que propus entre a figura da “mãe suficientemente boa”, que faz uma adaptação ativa às necessidades de seu bebê, e o intérprete, que não se coloca passivamente ante o texto, e, sim, o interpela, acolho o informe narrativo da Rosinês adaptando-me ao seu discurso através de uma escuta ativa à sua pergunta: nele encontro a busca decidida da própria Rosinês por uma formação que qualifique seu trabalho docente. E o que significa qualificação do trabalho docente na história formativa da Rosinês? Parece-me que ele se assenta em um tripé, compreendido por seu próprio desejo de aprender e sentir-se desafiada, pelo “brilho nos olhos dos alunos” e pelo desenvolvimento de formas divertidas e criativas de ensinar. Tais formas estão fortemente relacionadas aos materiais de ensino utilizados, a presumir pela ênfase que Rosinês dá à invenção, confecção e utilização de recursos de ensino diversificados e inovadores. Onde e como aprender tudo isso? Rosinês evoca desde os programas televisivos até os cursos de formação continuada, particularmente os de Extensão Universitária, observando que, estes sim, proporcionam esse tipo de aprendizagem, ao contrário do que lhe propiciou o curso de Licenciatura, em que a oportunidade de brincar e aprender foi esporádica, sob iniciativa dos alunos e não dos professores. É então que apresenta uma interessante explicação para a incidência da temática lúdica e sua vivência nos cursos de Extensão Universitária, em detrimento do curso de Licenciatura: teria a ver com a antinomia brincar/seriedade. Essa antinomia a meu ver responde pela exclusão da presença brincadeira no ensino desde os anos iniciais, excetuando-se a educação infantil. A reflexão de Rosinês dá uma pista à resposta àquela pergunta da pesquisa sobre o que configuraria as ações institucionais direcionadas à formação lúdica do professor na universidade: o formato das atividades de Extensão Universitária, sem o “massacre das provas”, como ela diz, e com a oportunidade de aprender-fazendo (a “confecção de materiais e organização de projetos”), explicaria a razão de seu êxito como situação formativa na área da ludicidade. Mais uma vez a Extensão Universitária impõe-se como instância formativa importante para os professores que brincam, sugerindo ser um lugar de aprendizagem no qual os professores mantêm uma relação, não de exterioridade com o saber, mas de proximidade. As atividades de formação continuada referidas por Rosinês parecem enquadrar-se na modalidade interativa-reflexiva descrita por Chantraine-Demailly (1992) em sua tipologia da formação continuada, comentada no capítulo anterior: ligada à solução de problemas reais e à situação de trabalho, operacionaliza-se com a ajuda mútua dos formandos e promove uma aprendizagem em situação, na qual os saberes são produzidos em lugar de serem transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação, sendo postos em prática paralelamente ao processo de formação. Nessa modalidade de formação, os

professores são também produtores de saberes, e não apenas consumidores ou aplicadores. Restaria, porém, saber o quanto esses saberes não estariam excessivamente presos à prática cotidiana da experiência vivida, faltando-lhes aquela objetivação que permitiria, no dizer de Tardif (2002), uma nova profissionalidade docente. Isso, infelizmente, contando apenas com os achados da pesquisa, é impossível saber com certeza. Dessa reflexão fica a indicação de um tema a ser aprofundado em pesquisas futuras: qual é a pedagogia das atividades de formação lúdica do educador quando realizadas através da Extensão Universitária?

Outro aspecto a ser destacado no depoimento de Rosinês sobre sua formação lúdica diz respeito à relação com a formação: “neurônios atizados”, “sentimento de alegria”, “adorar” fazer os cursos Extensão Universitária, formação continuada como “razão da vida” são expressões que denotam uma professora que gosta de aprender, o que, talvez, contribua para explicar seu gosto também por ensinar. Dada a recorrência desta relação positiva com a aprendizagem no professor que brinca – Wanda e Liège demonstram atitude semelhante, como suas ludobiografias bem o evidenciaram – a pergunta impõe-se novamente, ganhando força, ainda que deixe a resposta em suspenso: será esta uma característica marcante do professor que brinca?

Para não me estender mais nas reflexões desencadeadas pela história formativa de Rosinês, que, sozinha, como cada uma das demais, daria uma Tese, para finalizar estes comentários refiro, ainda, dois elementos: as adversidades enfrentadas por Rosinês para ser professora, o que reitera aquela constatação de Johannes sobre a não-linearidade do percurso formativo dos professores da pesquisa, e a importância dos materiais de ensino, ou, para incluir a brinquedoteca criada por ela em sua escola, os materiais educativos em geral³⁶. Por que, afinal, os professores que brincam dariam tanta ênfase à dimensão material de sua prática pedagógica? As ludobiografias de Hétzia e de Liège já apontavam para isso que também desponta na história de Wanda e, de certa forma, na de Anerosa. Talvez esse seja um dos grandes diferenciais dos professores que brincam em relação aos demais: a preocupação com a materialidade, com a concretude da aprendizagem. Ou, ainda, talvez essa seja mais uma evidência de que na aula lúdica o corpo que brinca não pode ser eclipsado, como geralmente ocorre nas outras aulas, centradas na linguagem verbal e no pensamento abstrato, de onde proviria a atenção às experiências concretas de aprendizagem e, por conseguinte, aos recursos

³⁶ Recordo que nem todo o material educativo é material de ensino, na medida que este último tem conteúdos de ensino bem definidos e objetivos, geralmente relacionados aos programas escolares de ensino; já o material educativo tem potencial para incidir no desenvolvimento e na aprendizagem em geral, desvinculado do compromisso com o ensino de conteúdos curriculares específicos. Por isso, os brinquedos e jogos são materiais educativos, embora nem sempre sejam materiais de ensino e, quando o são, se não observada a sua brincabilidade, arriscam perder suas características lúdicas.

necessários para viabilizá-las. Espero poder retomar esse tema com a profundidade que ele merece na sequência no texto.

Jouet, por seu turno, afirma que desde que se deu conta de que era gente e que podia ser feliz, aprendeu brincando de ensinar – como foi dito ao caracterizá-la, a partir de sua “Carta ao E.T.”. Mas, antes de mencionar, no “Biograma”, as brincadeiras de professora na infância, às quais associou um sentimento de alegria e de ser alguém, apesar de não ter brincado com nenhuma professora em família, tampouco ter até então alguma professora na família, lembrou do aprendizado de andar de bicicleta com o pai, a quem não queria decepcionar. Teimosia e desobediência (ou disposição de as coisas à sua maneira, como explica) manifestavam-se nela desde essa época, em que nas brincadeiras assumia um papel de liderança. Na “Carta ao E.T.”, resume: “sou professora porque sempre brinquei de ser professora”. Aprendizagem era o que ela gostava de dar aos seus alunos de brincadeira. Durante a leitura do “Biograma”, contou que, tendo encontrado uma amiga da época de infância, esta teria afirmado que Jouet sempre foi professora e, daquele grupo, era a única que desde então já sabia o que queria: ser professora. Da escolarização básica, no “Biograma” Jouet evoca a lembrança de ser diferente, sem ser a melhor, ao que associa sentimento de angústia e sensação de poder e também de pertencimento. A entrada na escola, que era muito rígida, a colocou num outro lugar, no qual não detinha o mesmo poder de antes. Lembra, por exemplo, da alegria de descobrir-se capaz de escrever seu próprio nome, usando para isso uma casca de banana, e a reprovação da professora Élia ao seu gesto. Jouet acredita que foi a busca de ser alguém, descobrindo-se “boa em outras coisas” (poesia, dança, esporte, leitura, desenho) que a conduziu a ser professora e, posteriormente, à Psicopedagogia, pois, a seu ver, na escola aprende-se também a ser resiliente. Para ela, a Psicopedagogia entrou na sua vida porque era preciso “achar ciência para dizer ‘olha, tem outro jeito de fazer as coisas’”. No jogo “Corpo a corpo” Jouet contou que a opção por Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional deveu-se a acreditar que, assim, estaria mais próxima dos alunos, ponderando que, na época, não havia a ênfase em Anos Iniciais na Pedagogia. Tendo em seguida assumido o cargo de professora na rede municipal de ensino, explica que tudo o que veio a seguir teve relação com as dúvidas que tinha como professora e orientadora educacional: os cursos de Especialização (Psicologia Escolar, Educação Psicomotora e Psicopedagogia) e, enfim, o Mestrado, ao qual relaciona a aprendizagem do reconhecimento e de mudanças, mas também o sentimento de cansaço, lembrando a dificuldade para terminá-lo, em meio às suas tantas atividades profissionais. Explicando porque não fez o Doutorado até então, alega que não consegue visualizar-se por tantos anos à volta de uma única temática,

além de não ver benefício para a sua carreira profissional, já que nela está no topo. Teria que ser algo que lhe trouxesse um imenso prazer, que fosse algo gostoso, reflete. Isso, porém, não a tem impedido de dar continuidade à sua formação fazendo outros cursos. Especificamente em relação à formação lúdica, esclarece que não teve nenhuma disciplina com esse enfoque durante o ensino superior, embora lembre de ter estudado Piaget nessa perspectiva no curso de Magistério. No “Biograma”, quando se refere à sua vida profissional, Jouet afirma estar no lugar que queria estar, com o sentimento de ser reconhecida, apesar da dificuldade em não poder realizar tudo o que deseja e de nem sempre ser compreendida. Para ela, a vida profissional “é a vida”. No jogo “Leitura da Mão”, destacou a importância de fazer as coisas porque se gosta, acentuando a necessidade de ter certa paixão e alegria de viver por fazer o que se faz, já que acredita que “nada mais nos move que não o desejo de fazer algo bom por nós mesmos”. Em resumo, para Jouet provém de sua formação básica e de sua vivência como professora na rede municipal de ensino o impulso para ser uma professora universitária que brinca. Como explica no “Biograma”, “é a coisa de ser criança, depois estar com crianças; aí, então, lá na ponta, eu vou fazer a diferença. Mas é uma caminhada pessoal.”.

Se a história formativa de Jouet assinala a presença do desejo de ser professora desde a infância, como, aliás, da mesma forma a história de Hétzia e a de Wanda, nem por isso ela contraria aquela reflexão de que o caminho para tornar-se professor não é reto e tampouco direto: também ela percorre um acidentado caminho em busca da profissionalização, através de uma movimentada formação continuada. Porém, à diferença de Neusa e Johannes, Jouet desde cedo já se mostrava decidida pelo magistério, enquanto eles experimentaram outras oportunidades formativas até fazerem a opção pela docência. Anerosa, Liège e, como se verá melhor a seguir, Rosinês, embora aspirassem ao magistério, por diferentes motivos foram impelidas a fazer outra formação profissional, até poderem, enfim, fazer valer o desejo de serem professoras. O fato é que Jouet, a despeito de algumas frustrantes experiências durante a escolarização básica, manteve esse desejo aceso, encontrando, inclusive, brechas por meio das quais conseguiu obter realização na escola, ou, como ela mesma diz, “ser boa em outras coisas” (a dança, o desenho, os esportes, são atividades por ela citadas). Para ela, até mesmo a dedicação, mais tarde, à Psicopedagogia, responderia àquele anseio experimentado ainda na infância de que haveria “outro jeito de fazer as coisas”. Teria precisamente essa resiliência – para usar a explicação da própria Jouet –, como uma particular forma de enfrentamento das vicissitudes e seus possíveis sofrimentos psíquicos, um papel de destaque na confirmação posterior de sua escolha profissional e até mesmo na configuração de seu modo de ser professora que brinca? Tudo indica que sim. De qualquer modo, essas “outras coisas” nas

quais descobriu “ser boa” são, justamente, atividades ludiformes, que, uma vez somadas à pródiga experiência lúdica da infância, compõem seus saberes lúdicos, os quais, a meu ver, têm uma participação decisiva em sua formação como professora que brinca. Penso que esta é uma questão central para a compreensão da subjetividade do professor que brinca.

Por outro lado, o destaque que Jouet dá ao fato de que sua formação como professora que brinca compreende uma caminhada pessoal propicia a retomada do tema da dimensão pessoal na formação lúdica do professor. Reitero que a referência à dimensão pessoal não equivale, aqui, a uma recaída no subjetivismo, naquele sentido de explicar a atividade humana exclusivamente do ponto de vista sujeito individual e, mais especificamente, do seu pensamento ou do seu psiquismo. Alinho-me, outrossim, àquela orientação teórica das pesquisas sobre a subjetividade do professor identificada por Tardif (2002) que não a reduz à cognição ou à vivência pessoal do professor, mas, sim, que a concebe como própria de alguém que é sujeito de sua vida, inclusive e particularmente de sua vida profissional, e encontra-se socialmente situado. Como declarei há pouco, compreendo-a também tal como o faz Nóvoa (2011), que a ela associa a capacidade de relação e comunicação. Insisto que ao referir-me à dimensão pessoal, não estou pensando em uma subjetividade privatizada, mas entendo-a em sua inescapável interface com o social, dado que resulta de uma construção social, na qual atua uma forma muito particular de dar sentido e apropriar-se da realidade socialmente partilhada. Relembro o que diz Charlot (2005) em relação à história escolar: é preciso considerá-la ao mesmo tempo uma história social e uma história singular (individual) na perspectiva do ser humano, pois se trata de uma relação multiplicativa, e não aditiva; não é possível ser humano e singular, sem ser social, da mesma forma que não é possível ser social sem ser humano e singular. Para ele, a educação é um tríptico processo: indissociavelmente hominização, singularização e socialização.

Então, quando Jouet declara que sua formação lúdica resulta de uma caminhada pessoal, interpreto sua declaração como uma afirmação de sua participação nesse processo, com contribuições que, não sendo só suas, são especificamente suas.

Essas ideias, por sua vez, trazem novamente ao texto a tese de Tardif sobre os saberes docentes e, particularmente, sobre os saberes experienciais – aqueles que constituem a prática docente e que são vistos pelos professores como o fundamento de sua competência. Quando Jouet menciona o brincar na infância seguido do brincar com crianças como momentos de um processo que culmina “lá na ponta” com o “fazer a diferença”, afirmando que provém de sua formação básica e de sua vivência como professora na rede municipal de ensino o impulso para ser uma professora universitária que brinca, ela evidencia uma concepção integrada e

integradora de sua própria formação, na qual os saberes que a compõem operam através daqueles procedimentos de filtragem, retradução e validação descritos por Tardif.

Entretanto, Jouet não especifica quais são esses saberes – como de resto, os demais professores investigados também não o fazem com precisão. Apenas sabemos, a partir de sua ludobiografia, que Jouet não teve, em sua formação superior, nenhuma disciplina voltada especificamente para as relações entre ludicidade e educação, não obstante a lembrança de ter estudado Piaget. A que se deveria a não-especificação desses saberes? À dificuldade de objetivação dos saberes lúdicos? Como sustenta Tardif, este seria um limitador dos saberes experienciais quando se pensa na criação de uma nova profissionalidade docente, pois sua objetivação seria parcial, dependente da tomada de consciência e da sistematização a fim de se transformarem em um discurso, o que, no dia a dia da prática docente, raramente acontece. Mas, nos encontros ludobiográficos, em sua condição de dispositivo de investigação, essa objetivação foi amplamente estimulada e oportunizada, sobretudo através da realização do garimpo de cada jogo. No garimpo, conforme expliquei na descrição dos encontros ludobiográficos, pratica-se uma espécie de retorno sobre si mesmo, obtido através da “abstração refletida”, a qual se atinge, segundo Piaget (1995), por meio de “reflexionamento” e “reflexão”. Ao garimpar os jogos, os professores também praticaram aquilo que Bateson (1998e) denomina a “deuteroaprendizagem” ou “aprendizagem II”, na qual se aprende a aprender: eles tiveram que refletir sobre sua própria formação, aprendendo sobre suas próprias aprendizagens que os levaram a serem professores que brincam. A “verbalidade”, naquele sentido empregado por Rugira e Bois (2006) de tomada da palavra no ato da vivência de si, desencadeadora de uma rememoração sensorial, foi também praticada durante os encontros, e, como certamente contribuiu para o processo de objetivação dos saberes: é o caso da prática de brincadeiras para narrar o modo de ser professor que brinca, com a peculiaridade de que a verbalidade possibilita a reativação de um conhecimento consciente, em complementação ao garimpo, que visa produzir conhecimento a partir do implícito e não consciente. Até mesmo a prática da heterobiografia, tão frequente nos encontros, realizada por meio do exame conjunto das produções de cada professor sobre sua biografia profissional e formativa, concorreu para a tomada de consciência da própria formação, legitimando aquela afirmação de Bachelard, citada no capítulo sobre o referencial teórico: “no fio de nossa história contada pelos outros, acabamos por parecer-nos conosco mesmos” (BACHELARD, 1988, 93). Como defende Delory-Momberger (2008) – também mencionado no capítulo anterior –, a escuta e a leitura da narrativa autobiográfica de outra pessoa, tanto quanto a leitura e o comentário de outra pessoa sobre a própria biografia incidem sobre a compreensão de si e de sua própria história

de vida. Além do mais, muitas das atividades escritas foram realizadas fora dos encontros ludobiográficos, o que, em princípio, propiciaria melhores condições para a reflexão requerida. Então, se a oportunidade de objetivar os próprios saberes foi garantida aos professores, o que explicaria o fato de os saberes lúdicos não serem detalhados em alguns relatos, tal como o de Jouet? Resta a hipótese de que, sendo tão abrangente e profunda a presença do brincar em Jouet, seja, para ela, difícil pormenorizá-la, na medida em que se encontra completa e extensivamente mesclada à sua existência, configurando-se como uma “constelação de conhecimentos”, caracterizada pela infinitude dos saberes, para usar, respectivamente, o conceito de Santos (2006, p. 152) e Nicolau de Cusa. Retomo, para ilustrar essa explicação, o que disse a própria Jouet na “Carta ao E.T.”; “desde que me dei conta de que era gente e que podia ser feliz, aprendi brincando de ensinar”. Portanto, se não recebi de Jouet – bem como dos demais professores – uma lista de conteúdos aprendidos ao longo de sua formação sobre o brincar, em troca, recebi muito mais: uma apreciação crítica e abrangente de seu processo formativo, visto, também ele, como abrangente e – por que não? – crítico, no sentido de realizar-se através de atividades de apropriação e seleção combinadas entre si. Em todo o caso, talvez haja dificuldade da parte do professor em identificar conteúdos intelectuais em sua formação (seja ela escolar, profissional, pessoal ou experiencial), tal como os alunos franceses investigados por Charlot (2005), com o agravante de que estes resumem a escola a uma lista de horas, matérias, professoras e nada mais. Voltarei a esse ponto em seguida.

Seja como for, fica claro o papel subordinado dos saberes da formação profissional (inicial e continuada) aos saberes da experiência quando Jouet explica que tudo o que veio após ter assumido o cargo de professora – os cursos de Especialização (Psicologia Escolar, Educação Psicomotora e Psicopedagogia) e o Mestrado – teve relação com as dúvidas que tinha como professora e orientadora educacional. Nesse contexto explicativo, compreende-se melhor o motivo para não ter realizado até agora o Doutorado: os argumentos da exigência à dedicação a uma temática única, da falta de benefício para a carreira profissional e da expectativa de que essa formação deveria trazer “imenso prazer” e ser “algo gostoso” subsumem-se em uma concepção de formação que responde e dá sentido ao trabalho, devendo, como ele, ser fonte de satisfação e prazer.

A propósito de satisfação e prazer, outro aspecto notório na ludobiografia de Jouet, mas que não é exclusivo dela, é a menção à paixão pelo trabalho: ela proclama a necessidade de ter certa paixão e alegria de viver por fazer o que se faz, argumentando que “nada mais nos move que não o desejo de fazer algo bom por nós mesmos”. O tema da afetividade do

educador já havia aparecido na resposta de Rosinês, na alusão a “adorar” fazer os cursos de Extensão Universitária e ao “amor” à profissão docente; na resposta de Anerosa, ao associar o fato de ser professora à “satisfação e felicidade”; na resposta de Neusa, quando afirma ter encontrado na formação de brinquedista uma “razão para exercer o magistério com paixão”; na resposta de Liège, quando declara “amar” a escola, os alunos e seu trabalho, e também quando se refere à “aprendizagem maravilhosa” que representou a experiência em uma creche, no início de sua carreira profissional, e o “encanto” pelas crianças surdas; na resposta de Johannes, ao comentar sua experiência com o ensino de Alemão na pré-escola, quando diz que “a gente se aproxima e se apaixona por este trabalho”, embora conteste a ideia de que seria somente afeto o motivo de atração do professor para o trabalho com os alunos, afirmando que o que há é, sobretudo, satisfação diante do dever cumprido; na resposta de Wanda, quando relembra o quanto os alunos “gostavam da tia Wanda!” e o prazer em observar a mudança de ponto de vista dos alunos, e na sua caracterização, ao mencionar “o prazer e a surpresa que fazem do ensinar-aprender uma gostosura”; na resposta de Hétzia, ao declarar sua paixão pelo assunto do jogo e educação e pelas artes manuais e confecção de jogos e brinquedos.

A frequente referência à paixão, ao amor e ao prazer em relação ao exercício da docência estimula-me a associar o professor que brinca à paixão de formar: seria o professor que brinca um professor apaixonado pelo que faz? Seguindo esta hipótese, como se manifestaria essa paixão na aula do professor que brinca? Haveria alguma relação entre o prazer de ensinar, brincando, e seu próprio prazer de aprender, tal como aquele manifestado por Liège, Rosinês e Wanda, no professor que brinca?

Para avançar na busca de elementos que ajudem a responder a essas questões será preciso, antes, saber como brincam, afinal, os professores que brincam.

Porém, resta, ainda, outra pergunta a ser respondida através das histórias formativas dos professores que brincam a fim de melhor compreender a sua formação em relação à brincadeira: o que leem esses professores?

3.2.5.2 O que leem os professores que brincam?

O tema da leitura já se insinuara como relevante no estudo-piloto, ganhando força nos encontros ludobiográficos à medida que os professores mencionavam, espontaneamente, a importância da leitura em suas vidas, não apenas do ponto de vista da identidade profissional, mas também pessoal. Neusa e Rosinês, por exemplo, descreveram a relação com os livros

como forte e muito antiga, remontando à infância e à leitura em família, fato do qual Johannes também recordou. A constante referência às leituras levou-me a perguntar: que leituras são essas? Quais são seus autores? Por que elas são consideradas importantes para a sua formação? Em busca de resposta a essas perguntas, propus, no terceiro encontro ludobiográfico, o jogo “Acróstico dos livros que fizeram minha cabeça”, inspirado na série de acrósticos apresentada por Staccioli (2005). A atividade despertou nos professores grande entusiasmo e muito interesse, a julgar pelos formulários do jogo extensa e detalhadamente preenchidos com numerosos acrósticos sobre livros que vão desde a literatura infantil e juvenil, passando por literatura nacional, estrangeira, religiosa e de autoajuda, até a literatura especializada na área da educação.

Hétzia apontou a leitura do *Pequeno Príncipe* e de *Pollyana* como fundamentais para ser quem ela é, associando ao primeiro livro ideias como conquista, universo, encanto, infância, imaginação e sonhos; do segundo livro diz ter aprendido a lição de não desistir, definindo sua leitura como uma lição de vida.

Diante da declaração de Hétzia, fico a refletir sobre o caráter fundacional das primeiras leituras, interrogando-me sobre o que distinguiriam *Pequeno Príncipe* e *Pollyana* de todas as demais leituras que ela terá feito, sobretudo aquelas de caráter técnico, durante a sua formação profissional para o magistério. Seria a temática da infância o que justificaria a citação destes títulos? Ou a intuição de que tudo de importante a aprender sobre a vida estaria condensado nessas obras? Talvez esses livros estejam para Hétzia como *Henrique, o Verde*, para Canetti: sejam capazes de proceder ao “milagre de devolver toda a infância” (CANETTI, 2009a, p. 129). Ao fazê-lo, quem sabe desempenhem para ela a função de uma âncora, ajudando-a a fixar-se naquilo que, afinal, verdadeiramente importa, e colocando-a em contato com o que há de mais profundo e verdadeiro dentro de si? Seria esse substrato infantil, povoado de sonho, encanto e imaginação, a fonte perene de sua capacidade de brincar, como professora? Mesmo que, como muito adequadamente sublinham Souza e Cordeiro (2010), a leitura não tenha a mesma dimensão existencial para os mesmos leitores, já que cada um experiencia o que lê a partir de suas representações concretas e simbólicas, estou convencida de que uma de suas tantas funções é, justamente, ensinar a ser. Porém, muitas de suas lições só percebemos depois de grandes, visto que, tal como assevera Murilo Mendes, “o passado situa-se *a posteriori*” (MENDES, 2003, 161).

Wanda também identificou *Pollyana* como um livro importante em sua vida, afirmando realizar até os dias de hoje o “jogo do contente”; a ele, somou o livro *Mary Poppins*, a cuja inovadora, diferente e mágica babá credita a vontade de tornar-se professora

(ou a “bruxa Wanda”), e os livros de José Mauro de Vasconcelos; o livro *Dom Quixote de La Mancha*, de Cervantes, lido para a Faculdade, a “arreatou”, como também a respectiva trilha sonora e o filme; o livro *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez, propiciou-lhe a descoberta do Realismo Mágico e a experiência de não conseguir parar de ler; as crônicas humorísticas de Luis Fernando Veríssimo sempre fizeram parte de suas aulas de Português; pelo texto de *A Casa dos Espíritos*, de Isabel Allende, apaixonou-se. Entre os inúmeros autores que leu em sua vida acadêmica, Wanda destacou Rosa Fischer e Tânia Fortuna, por seus textos instigantes, inteligentes e que acusam o dom da linguagem escrita e oral. Também em sua “Autobiografia Profissional” Wanda fez referência às leituras, interpretando o primeiro contato travado com livros específicos sobre educação e ensino, por ocasião da seleção para o Mestrado, como um momento bastante rico, pois foi quando percebeu que seu modo de agir como professora tinha nome (“educação dialógica”, “construtivismo”).

Deparando com a menção a livros de literatura infantil nesse texto-síntese das reflexões de Wanda sobre suas leituras, tal como havia feito Hétzia, somados a livros de literatura nacional e estrangeira, recordo novamente Canetti (2009a), desta feita quando declara que seu melhor professor teria sido Johann Peter Hebel, autor, nascido há mais de 250 anos, de *Caixinha de tesouros (Schatzkästlein)*: os livros citados por Wanda seriam para ela bons professores? Teriam eles os mesmos predicados exaltados por Canetti: falariam de maneira explícita e para todos; teriam sede de saber e saberiam, mesmo, muita coisa, mas isso só se perceberia ao transmitirem uma parcela do seu conhecimento; explicariam de tal maneira que ninguém mais esquece; levariam todos a sério e saberiam ouvir antes de falar, não para um fim estreito, mas porque se envolveriam com aquilo que cada um faz? Tudo indica que sim. Arreatamento, introdução em uma nova realidade, humor, instigação, nomeação e, sobretudo, o despertar da vontade de ser professora: tudo isso as leituras de Wanda parecem ter-lhe ensinado. Tal como as histórias de *Caixinha dos Tesouros*, é como se cada um dos livros nomeados por Wanda tomasse o leitor, para, a seguir, abandoná-lo, “com expectativa” (CANETTI, 2009a, p. 70). Qualquer semelhança com a brincadeira por certo não é mera coincidência! Os “ensinamentos” que Wanda teria obtido em suas leituras remetem à experiência lúdica. De qualquer forma, provavelmente os títulos listados por Wanda correspondem àqueles livros sem os quais já não é possível viver, como diria Canetti (2009b).

Em todo o caso, a partir desse diálogo com os professores que brincam a respeito dos livros “que fizeram sua cabeça”, interessam mais à pesquisa as maneiras de ler do que a enumeração dos livros, isto é, mais o motivo para indicar esse ou aquele livro e o modo pelo qual foi lido, do que seu título, apenas. A intenção não é recensear as leituras dos professores

em termos de frequência e quantidade de livros lidos; isolada, essa informação pouco ajudaria a compreender a formação lúdica do professor. No máximo, talvez indicasse quão leitores – ou não – são os professores que brincam, mas, para isso, seria preciso estabelecer um estudo comparativo com os demais professores. Além do mais, tal como aprendemos com Chartier, “as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles”, dado que a leitura tem o “o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora” (2009, p. 78). À semelhança do ato de brincar, que converte um objeto e uma situação em brincadeira, o ato de leitura dá ao texto significados plurais e móveis. A leitura, assim o crê Chartier, configura-se “como um espaço próprio de apropriação jamais redutível ao que é lido.” (BOURDIEU; CHARTIER, 2009, p. 244). Daí que o interessante para o estudo é conhecer o motivo pelo qual tal ou qual livro ou autor é indicado: somente assim será possível ter uma noção do modo pelo qual esses textos se inscrevem na história formativa dos professores que brincam.

Há que se considerar, contudo, que qualquer resposta deste teor é rondada por aquele “efeito de legitimidade” de que fala Bourdieu, exigindo, segundo ele, que se coloque sob suspeição os testemunhos biográficos: o respondente entenderia a pergunta sobre suas leituras como “o que é que eu leio que merece ser declarado?” (BOURDIEU; CHARTIER, 2009, p. 236). Mas esse efeito não anula o potencial explicativo das respostas (auto) biográficas: embora advirta, saudavelmente, contra a “fé cega” no biografado e a sua idealização, ele estimula a examinar mais atentamente o que é dito e, inclusive e especialmente, o não-dito, não para encontrar “a verdade”, mas para especular sobre as diversas possibilidades e compreender cada vez melhor.

Quanto à Liège, já no jogo “Logogrifo do Nome” fez menção à forte presença da leitura em sua vida, ao associar a palavra “li”, identificada em seu nome, às muitas leituras que realizava, à época, para o Mestrado; tais leituras, disse no “Biograma”, a confrontavam com a importância dos livros e com as lacunas preexistentes em sua aprendizagem, suscitando também dúvidas e insegurança. Indicou dois livros que “fizeram sua cabeça”: a *Bíblia*, colocada acima de qualquer outro livro, pois, através desse que é, a para ela, seu alimento diário, recompõe-se e fortalece-se, sentindo o amor de Deus, e *Ser professor*, de Délcia Enricone, ao qual associou a reflexão de que “ser professor é viver a vida intensamente, renascer com o sorriso dos alunos, rir e chorar com seus avanços e tristezas, ouvir mais com o coração do que com a razão, fitar carinhosamente os olhos de quem chega e de quem quer se afastar; o aluno é uma caixinha de música, está sempre pronto para embalar nossas vidas de professoras”. Finalmente, na qualidade de autora de um livro infantil, Liège pôde

experimental, como disse em sua “Autobiografia Profissional”, a articulação da teoria à confecção de materiais para o ensino-aprendizagem.

Tendo sempre em mente aquela afirmação gadameriana de que “quando se pergunta, abrem-se possibilidades de sentido” (GADAMER, 2007b, p. 489), às colocações de Liège pergunto sobre a aparente economia de sua resposta: por que indicou apenas esses dois livros? Seria Liège como Nietzsche, que dizia refugiar-se sempre nos mesmos livros, alegando não ser do seu “feitio ler muito e muitas coisas”, tanto quanto “amar muito e muitas coisas”? (2003, p. 52). Ao menos em relação ao amor, Liège dele se diferencia, haja vista a sua caracterização, por meio da qual lhe atribuí, até, o holograma “*Liebe*, esforço e coragem”.

A hipótese que me ocorre tem a ver com o estilo de leitura dita intensiva da qual fala Chartier (2009): característico das sociedades europeias até o século XVIII, nele o leitor era confrontado com um número reduzido de livros, com destaque para a *Bíblia*, que eram lidos e relidos, muitas vezes coletivamente. Segundo o autor, apoiando-se em dados históricos, esse tipo de leitura teria sido frequente nos lugares em que o protestantismo dominava; ele asseguraria “a eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação lento, atento e repetido” (CHARTIER, 2009, p. 89).

Seriam eles seus “livros de cabeceira”? Quanto à *Bíblia*, creio que sim, a julgar pela definição de “alimento diário”; quanto ao *Ser Professor*, embora não haja indicação de que esta seja uma obra de leitura contínua, tudo indica que se constitui em um livro de referência muito pessoal, dada a condição depositária que parece assumir em relação às suas próprias ideias sobre o ser professor no mais amplo sentido. Sendo assim, ele não precisa ser intensivamente lido para configurar-se como objeto de uma leitura intensiva, pois persiste em seu imaginário como uma obra maior, prestando-se a ser depositário de tudo quanto é importante em relação à identidade docente e ao exercício da docência. Bem se vê o quanto as leituras são, mesmo, sempre plurais, dando o leitor um sentido aos textos dos quais se apropria: “elas constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos.” (BOURDIEU; CHARTIER, p. 242).

Por outro lado, o destaque dado às dúvidas e dificuldades despontadas nas leituras do Mestrado por Liège lembra-me o impacto de Ricoeur diante de suas primeiras leituras da “verdadeira” Filosofia, conforme conta em sua *Autobiografia intelectual* (RICOEUR, 2007b, p. 17, tradução minha); recorda-me também a declaração de Gadamer sobre a sensação de uma “descarga elétrica” experimentada quando do seu primeiro contato com os textos de Heidegger, segundo ele somente comparável ao que sentiu ao ler pela primeira vez versos de

Stefan George (1996, p. 249, tradução minha). Os livros se prestam a isso: dar a distância do desconhecimento em relação ao conhecimento, defrontando o leitor com suas insuficiências e, nas palavras de Liège, suas “lacunas de aprendizagem”.

De qualquer forma, nas poucas leituras nomeadas por Liège nenhuma permite uma relação direta com sua atuação como professora que brinca; será somente no livro de sua autoria que a referência à temática lúdica aparecerá, no cruzamento das brincadeiras desenvolvidas com seus alunos em sala de aula e as leituras sistemáticas do Mestrado, conforme contou no jogo “Cobras e Escadas”.

Em relação às leituras de Neusa, se em seu “Biograma” a leitura já prenunciava grande importância, a julgar pela lembrança do pai que lia histórias e do livro ganho da professora, pelo qual crê ter estabelecido uma aliança com os livros, no jogo “Acróstico dos livros que fizeram minha cabeça” ela pôde ser amplamente ilustrada através da citação de vários livros, dentre eles os seguintes: *Topo Gigio* (o livro presenteado pela professora Odila); *O cavaleiro preso na armadura* – por Neusa considerado o livro mais importante em sua caminhada, por provocar uma corrida atrás de quem ela é; *A Educação pelo Trabalho*, cujo autor, Freinet, viu como um aliado e um forte interlocutor, afinado com o materialismo dialético; *O Nome da Rosa*, lido na adolescência, e *O Código Da Vinci*, a partir dos quais refletiu sobre os condicionamentos legados pela educação católica; *O Evangelho segundo o Espiritismo*, livro cuja leitura a transformou, por colocá-la em contato com seu lado humano e fazê-la consciente das limitações humanas; livros sobre Naturopatia; livros sobre Física Quântica, de Moacir de Araújo Lima, por meio dos quais acredita compreender melhor o brincar, já que os estudos quânticos constituem uma ponte entre o mundo tangível e o intangível e o universo do brincar nada mais é do que uma ponte entre estes dois mundos (real e imaginário); a *Bíblia*; textos de Tânia Fortuna, como “Vida e Morte do Brincar” e “Sala de aula é lugar de brincar?”, dos quais afirma ter retirado a essência daquilo que acredita sobre o brincar.

A propósito da leitura com o pai, Canetti também tem lembranças a respeito, dizendo que “se houve algo que me tenha feito feliz, foram os livros que meu pai me trazia. [...] O gosto por histórias e mitos desde então nunca mais me deixou.” (CANETTI, 2009, p. 176). A experiência inicial de Neusa com os livros e a leitura parece ter sido primordial para sua formação e, particularmente, para seu apreço pelos livros.

Nessa singular orquestra de títulos de literatura infantil, estrangeira, religiosa e de educação mencionados por Neusa, com seu ritmo e melodia própria, ouço, altissonante, a busca sem trégua pelo autoconhecimento e pelo sentido da vida em suas explicações sobre a importância de cada uma dessas leituras: “provocar uma corrida atrás de quem ela é”, “ser um

aliado e interlocutor”, transformá-la, colocando-a em contato com seu lado humano, levá-la a compreender melhor o brincar.

Com relação à busca de sentido, como demanda de saber ela corresponde à expressão mais ampla do desejo de saber – esse impulso humano tão saliente nos professores apaixonados e nos bons professores, como bem o evidenciam em seus trabalhos Silva (1994), Fernández (1998) e Kupfer (1989; 1990). Na perspectiva psicanalítica, mesmo que esse desejo tenha uma especial relação com o inconsciente, ele é construído intersubjetivamente. Em relação ao mesmo assunto Charlot esclarece que o desejo visa ao prazer, ao gozo, e não a um objeto determinado, de modo que a questão que se propõe para a educação é compreender como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender isto ou aquilo (2005, p. 37). Para ele, isso tem a ver com o fato de que “o sujeito do desejo de saber tem uma história e vive em um mundo humano”, no qual se constrói pela “apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro”; sua história é, também, “a das formas de atividades e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido.” (CHARLOT, 2005, p. 38). De certa forma, a problemática em questão é semelhante àquela posta pelo brincar, simplesmente, e brincar para alguma coisa, como aprender, por exemplo: é justamente o gozo visado que mantém a busca, que, por sua vez, mantém o gozo, tal como o brincar que permite aprender que, por seu turno, enseja o brincar. Como se vê, depois de várias páginas ausente, retorna ao texto o tema da recursividade e da reflexividade.

Voltando à relação com o saber, relembro que Charlot enfatiza que, a rigor, o sujeito não tem uma relação “com” o saber, posto que ele “é” uma relação com o saber: “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Conforme Goulemot, a leitura é, sempre, produção de sentido, sendo que “dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente”; e, mais adiante, afirma: “ler é fazer-se ler e dar-se a ler” (GOULEMOT, 2009, p. 107). É como diz Didi-Huberman (1998) acerca do olhar: o que vemos nos olha, porque o olhar sobre o que vemos faz com que isto nos constitua, dê um sentido a nós mesmos, faça-nos ser; enfim, mostra-nos. Uma coisa não se mostra, apenas; ela nos mostra, chama a atenção para algo que vai além dela, e que diz respeito a nós. Nas palavras desse autor, trata-se de um encontro: “entre aquele que olha e aquilo que é olhado, a distância aurática permite criar o espaçamento inerente ao seu encontro” (DIDI-HUBERMAN, 1998., p.22).

Então, com a leitura, entendida no marco da relação com o saber, o leitor não só busca e dá sentido ao mundo e à vida, como o faz também em relação a si mesmo, dizendo quem é: mostra-se, pois, plenamente exitosa a pretensão de saber quem são os professores que brincam através de suas leituras. No caso de Neusa, foi no brincar, como já vimos, que ela reencontrou o sentido de ser professora e o próprio sentido da vida, sendo, também o brincar aquilo que essas leituras revelam e o sentido mesmo delas.

A propósito da posição da leitura em sua vida, Anerosa explicou em mensagem eletrônica não ter recordação de livros lidos na infância e na adolescência, acrescentando que sua família não tinha o hábito da leitura e que as leituras obrigatórias do tempo de escola foram tão obrigatórias que não lembra de nenhuma delas. A prática da leitura foi desenvolvida na igreja: após a missa ela brincava com os folhetos, repassando toda a liturgia; mais tarde, passou, de verdade, a fazer a leitura na igreja. Quanto aos livros considerados por ela importantes para a sua formação, citou: *Crianças do Consumo, Educação Física, da alegria do lúdico à opressão do rendimento, A Infância em Cena, Aprendiz de Mim, Tocar, Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano, Pequeno Príncipe, Mafalda*, elaborando para cada um deles pequenos poemas nos quais expressou os sentimentos e as aprendizagens associadas à sua leitura. Mencionou, também, os seguintes autores: Euclides Redin, Tânia Fortuna, Cora Coralina e Airton Negrine. Sobre esse último, escreveu: “outras alternativas pedagógicas, inovação, resultados: uma escola para crianças, brinquedoteca para todos: vivendo a infância também na escola”.

Reaparece, no depoimento de Anerosa, a importância da leitura religiosa, desta feita como alavanca da formação do leitor, empreendida através da participação em práticas coletivas de leitura, como aquelas instauradas na cerimônia religiosa. A figura da leitura comunitária, da qual Chartier (2009) também se ocupa em seu estudo histórico sobre as práticas da leitura, envolve não apenas a escuta de um leitor que lê em voz alta, mas uma relação direta, física, com o material impresso: tal é o caso de Anerosa com os folhetos da missa.

A experiência a um só tempo lúdica e religiosa com a leitura na infância não foi suficiente, porém, para suscitar prazer em Anerosa com as leituras escolares; ao contrário: delas somente recorda o fato de serem obrigatórias. Integrariam essas leituras aquele repertório de “símbolos torcionários” de que fala o escritor Murilo Mendes, quando evoca, com amargura, seus mestres das primeiras letras e a cartilha (MENDES, 2003, p. 23)? Muitos são os escritores que lembram sem prazer da escola e das experiências de leitura levadas a efeito nela: Jorge Luis Borges, por exemplo, é um deles, não obstante ter desenvolvido tanto

apego aos livros a ponto de dizer que “sempre cheguei às coisas depois de encontrá-las nos livros” (BORGES, 2009, p. 20); também Graciliano Ramos (2006) e José Lins do Rego (2002), este último com o agravante de ter sido decretado como “menino rude” e “burro” na primeira tentativa que seria seguida por tantas outras de ser alfabetizado. Já Jorge Amado teve atenuada a sensação de prisioneiro da escola na qual era interno quando o padre Cabral tomou-o sob sua proteção e emprestou-lhe livros de sua própria estante – o que não o impediu de fugir da escola pelo sertão afora, iniciando, assim, suas “universidades” (AMADO, 2010, p. 58).

Entretanto, nada disso – nem mesmo a ausência de práticas familiares de leitura – impediu Anerosa, já adulta, de fazer participar de sua formação pessoal e profissional leituras que abrangem desde literatura infanto-juvenil até livros na área da educação, Educação Física e Psicologia, recolhendo, neles, inspiração e apoio às suas convicções em relação à escola como um lugar de viver a infância. Ao citar autores na área da ludicidade, para além de obras pontuais, Anerosa faz supor familiaridade com seu respectivo sistema de pensamento, deixando entrever a prática de uma leitura sistemática e extensiva – naquele sentido definido por Chartier como envolvendo numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, individualmente.

Quanto a Rosinês, ela também relatou que seus pais não liam muito nem liam para ela; mesmo assim, eles compravam livros e os davam para as filhas, apesar das condições financeiras difíceis em que viviam à época. Seu forte desejo de aprender a ler levou-a, na infância, a criar falas a partir das ilustrações das histórias em quadrinhos. Declarando que ler a fortalece e é sua paixão, Rosinês diz não ter preconceito com autores ou tipos de obras e acredita que tudo o que é hoje, resulta das tantas obras, personagens e locais que conheceu em suas “viagens” ao mundo da imaginação. Entre os vários livros citados destacam-se: a coleção de livros de contos de fadas, levada aos seus alunos até hoje; de Literatura Infantil, *Pollyana*, *Heidi*, *Pluft*, *o Fantasma*; da Literatura dos tempos da faculdade, *Lusíadas*, *O Crime do Padre Amaro*, *A Caverna*, *Guarani*, *O Amor nos Tempos de Cólera*, *Poemas Escolhidos de Fernando Pessoa*; sobre aprendizagem através dos jogos, *A criança e seus jogos*, de Arminda Aberastury, *Compreendendo o desenvolvimento motor*, de Gallahue, *Literatura na Escola*, de Saraiva, *A Excelência do Brincar*, de Janet Moyles, *Atividades Lúdicas na Educação*, de Vânia Dohme, *A Criança e seu Desenho*, de Greig, *O Jogo e a Educação Infantil*, de Kishimoto, *Jogo e Educação*, de Brougère. A essa lista Rosinês acrescentou, ainda, livros que relacionou ao seu próprio nome, tais como: *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, *O Alquimista*, de Paulo

Coelho, *A Viagem dos Descobrimentos*, de Eduardo Bueno, *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Orgulhosa de sua biblioteca composta de mais de 300 títulos, Rosinês declarou amar os livros.

São, muitas vezes, práticas familiares sutis de leitura, da qual é exemplo o gesto dos pais de Rosinês de comprar livros para as filhas, que determinam o destino do filho como futuro leitor. O relato de Cyro Martins, psicanalista e escritor gaúcho, vai na mesma direção: “o simples fato de ver diariamente meu pai folheando jornais, lendo-os e comentando notícias neles estampadas, por certo teria influenciado para desenvolver em mim o gosto pela leitura”; na lembrança do escritor, a preocupação constante do pai com o futuro dos filhos, insistindo na necessidade de estudar, fazia a atmosfera “daquela casa de campanha, lá pelos anos de 1910, 15, 20, estar toda voltada para a ideia do estudo.” (MARTINS, SLAVUTSKY, 1990, p. 48).

De outra parte, o repertório aparentemente heteróclito dos livros citados por Rosinês pode induzir a um juízo equivocado de sua formação literária, sugerindo dispersão e falta de critério na escolha das leituras. Em primeiro lugar, é preciso considerar seu amor confesso ao livro; em segundo lugar, cabe recordar que Rosinês é licenciada em Letras, sendo a literatura seu material de trabalho; a quantidade e a diversidade de leituras decorrem provavelmente de exigências de sua própria formação inicial em Letras; por fim, ainda evocando Cyro Martins em suas memórias, desta feita em relação às inúmeras e variadas leituras de juventude, decerto esse somatório de leituras mais a ajudou do que a prejudicou, porque, tal como sucedeu ao escritor, “abriram espaços para todos os quadrantes” (MARTINS; SLAVUTSKY, 1990, p. 99). Canetti também parece pensar assim, já que, para ele, “sem a desordem da leitura, não existe escritor” (2009a, p. 33). Ele não deixa de citar até mesmo o que denomina os “livros dos inimigos” quando compõe sua “coleção dos livros mais importantes”, posto que nesses, segundo ele, “afiamos o espírito” (CANETTI, 2009a, p. 104).

O modo quase “selvagem” de ler de Rosinês, sugerindo volúpia e voracidade em suas escolhas, faz lembrar a descrição que Hébrard faz da trajetória cultural do camponês Valentin Jamerey-Duval em busca da compreensão do fenômeno do autodidatismo em relação à leitura, em oposição às aprendizagens ordenadas, institucionais, da leitura: desse trabalho, conclui-se que se aprende a ler; contudo, particularmente no caso do autodidata, essa aprendizagem compreende uma autenticação das próprias leituras que se dá através de “um trabalho do leitor sobre si mesmo” (HÉBRARD, 2009, p. 43). Creio que é o trabalho sobre si mesmo que o distingue daquele leitor que, no dizer de Nietzsche, em *Ecce Homo*, “mói” livros, perdendo por completo a capacidade de pensar por si mesmo (NIETZSCHE, 2003, p. 62). Seria esse trabalho sobre si mesmo resultante de uma espécie de “autorregulação da

aprendizagem”, tal como o conceito é abordado por Abrahão e Frison (2010) em sua pesquisa (auto) biográfica sobre o significado de ser professor para estudantes de Pedagogia? Uma vez entendido como aquele processo em que os sujeitos criam condições para que a aprendizagem se efetive, após estabelecer metas e estratégias para isso, é possível que sim.

Por falar em Nietzsche, a paixão de Rosinês pela leitura remete à imagem do leitor perfeito, tal como idealizada pelo filósofo: repleto de “coragem e curiosidade, e, além disso, algo flexível, cheio de manhas, precavido, um aventureiro nato, um descobridor.” (NIETZSCHE, 2003, p. 76). E, poder-se-ia acrescentar, um viajante: Rosinês declarou viajar pelo mundo da imaginação com os livros.

A despeito do desgaste pelo uso abundante desta metáfora, a viagem imaginária propiciada pela leitura reforça sua aproximação com a brincadeira, deixando expostas as raízes comuns do brincar e do ler. Afinal, a literatura, como elemento integrante das experiências culturais, tem o mesmo nascedouro da brincadeira, da qual é derivada: aquele espaço espaço potencial, tantas vezes já mencionado nesse texto, entre o eu e o não-eu, que começa a surgir já nos primeiros meses de vida do bebê (WINNICOTT, 1975). A obra literária, segundo Freud, “é uma continuação ou um substituto do que foi o brincar infantil.” (1976a, p. 152). O que brincar e ler têm em comum? De acordo com Alencastro (2004), em seu estudo sobre o papel da brinquedoteca na constituição de novos leitores, a leitura e a brincadeira têm os mesmos objetivos: ambas simbolizam a realidade, além de libertar e dar prazer.

O diálogo com os professores que brincam sobre livros e autores prediletos faz pensar sobre os curiosos caminhos por eles trilhados na composição de seu repertório de leituras e sua possível influência no modo de cada um deles ser professor.

Seriam esses os “caminhos secretos do espírito” aos quais Cyro Martins se refere para explicar a influência de algumas obras na formação – em seu caso, como escritor, mas que, igualmente presta-se bem a pensar o caso do professor que brinca – propiciando aquela sensação de “reencontro com o conhecido” (MARTINS; SLAVUTSKY, 1990, p. 95)?

Como os professores terão chegado a esses livros? Quem os terá apresentado a eles? Muitas dessas obras, depreende-se facilmente, fazem parte de leituras recomendadas na formação inicial. Seriam elas leituras obrigatórias? Teriam sido adquiridas pelos professores? Sucederá com os professores o mesmo que Snyders (1993) constatou em relação às leituras de grandes escritores – as leituras importantes de suas vidas deram-se fora da escola? Tais perguntas não podem ser respondidas através das narrativas à disposição para análise.

Mesmo que algumas indicações literárias resultem menos de escolha pessoal do que de exigência acadêmica, o certo é que o apreço que conquistaram, a ponto de figurarem entre aqueles “livros que fizeram a cabeça”, não poderia deixar de contar com a unção do “trabalho do leitor sobre si mesmo”. Por meio desse trabalho sobre o livro o leitor encontraria a si mesmo e, assim, suas próprias dúvidas e inquietações, bem como pistas para dirimi-las. Como diz Cyro Martins, “ao homem interessa sempre o homem”; e completa: “quando apanhamos um livro para ler é sempre com a intenção de descobrir meandros da alma alheia, para não confessar que, na verdade, estamos interessados é em nós mesmos.” (MARTINS; SLAVUTSKY, 1990, p. 104).

Nas palavras de Clarice Lispector, “os livros são espécies de trilhas, de onde cada um partiria para as suas próprias descobertas”; por isso, como autora, acreditava que “o impacto emocional do que escrevia corria por conta da reinvenção pessoal do leitor” (*apud* FERREIRA, 1999, p. 215).

Porém, o trabalho do pensamento sobre o livro é exigente, requerendo, também, como argumenta Green, “colocar em surdina suas próprias ideias a fim de tentar compreender as dos outros.” (GREEN, 1999, p. 129).

As observações de Ricoeur sobre a interpretação de textos bem se aplica ao caso da compreensão do papel formativo da leitura: “o que em um texto deve-se interpretar é uma proposta de mundo, o projeto de um mundo no qual se poderia habitar e nele descortinar meus possíveis mais próprios” (RICOEUR, 2007b, p. 59, tradução minha).

Mas, o que pensar sobre a evocação espontânea e tão numerosa de livros não diretamente relacionados à área da educação? Esse achado é convergente com a experiência de Souza e Cordeiro (2010) em torno das histórias de leituras de professores: eles constataram uma grande diversidade de experiências e cenas de leitura entre os professores participantes do estudo. Ora, como diz Calvino, “às vezes ideias clarificantes nascem da leitura de livros estranhos e dificilmente classificáveis do ponto de vista do rigor acadêmico” (1990, p. 65).

Creio mesmo que, a exemplo da família intelectual de que fala o sociólogo Leandro Konder (2008) em sua autobiografia, constituída pelos artistas, filósofos e escritores que mais admiramos e na qual seríamos livres para explicitar nosso pertencimento, possuímos também uma espécie de “família literária”: nela estariam reunidos nossos mais caros autores, os mais preciosos conceitos teóricos, as frases lapidares que encheram de sentido nossas vidas, aqueles livros que, como diria Nietzsche (2003), fariam o papel de bom amigo e animador do espírito em tempos sombrios e também os “interlocutores silenciosos” – como foi Jaspers para Ricoeur em seus tempos de cativo (2007b, p. 19, tradução minha); entretanto, como em

toda família, ali figurariam, igualmente, as leituras que nos transtornaram, revolvendo as certezas e fazendo oscilar os conhecimentos já adquiridos, os autores perturbadores, irritantes, até, e os textos resistentes à nossa compreensão.

No esforço de compreender a participação da literatura na formação dos professores que brincam aqui investigados, tomo de Green a figura de “objeto transicional literário”: ele estaria para os professores que brincam como para Green entre a sua vida e a Psicanálise, ou seja, entre suas vidas e a ludicidade (1999, p. 139). Como objeto transicional – já disse várias vezes –, seu destino é espalhar-se “por todo o território intermediário entre a realidade psíquica interna e o mundo externo [...], isto é, por todo o campo cultural.” (WINNICOTT, 1975, p. 19). Para Green, Shakespeare teria cumprido, bem como outros autores da literatura universal, de certa forma, o papel de analista, permitindo-lhe dar prosseguimento à sua autoanálise.

Aplicado ao domínio da formação lúdica, penso que as leituras “que fizeram a cabeça” dos professores que brincam são uma espécie de “formação intermediária” – para expressar-me como Green: porém, enquanto para o psicanalista o texto que se torna uma formação intermediária “fala ao inconsciente e mobiliza este último num terreno singular que não é nem o do mundo interno mais profundo, nem o da realidade externa”, permitindo o contato com “um setor intermediário no qual a análise pode prosseguir ou, em todo o caso, ser relançada” (GREEN, 1999, p. 139), para o professor que brinca suas leituras preencheriam o espaço entre a formação profissional inicial e as necessidades oriundas de sua vida, isto é, tanto de seu mundo interno quanto do mundo externo e, particularmente, para o que nos interessa aqui, aquelas relacionadas à sua prática pedagógica. Há que se considerar, contudo, que, se nessa formação intermediária o professor-leitor tem, ao menos em princípio, mais autonomia – de escolha do que ler e em relação ao processo reflexivo e ao estabelecimento de relações com sua prática –, por outro lado, trata-se de um processo solitário, embora dialogal: afinal, com os livros, como diz o poeta, é possível estar só e ao mesmo tempo acompanhado (QUINTANA, 2005). Tendo tudo isso em mente, seria possível entender a alusão a leituras aparentemente tão díspares, quanto relacionadas às suas inquietações e satisfações mais profundas.

Ademais, e bem de acordo com o fenômeno transicional do qual descende, a ludicidade, para esses professores é, ela mesma, algo que se espalha por toda a sua vida, resultando em uma atitude, ou seja, um modo de ser que participa do ser professor. Isso também explicaria a miscibilidade de suas leituras, tanto do ponto de vista de misturarem diversos autores e obras, quanto em relação a tais leituras misturarem-se às suas vidas.

Mas a ênfase posta até agora no aspecto subjetivo da leitura não deve obnubilar o fato de que o que se trava na leitura, como diz Goulemot compreende tanto “alguns fragmentos de uma singular liberdade”, quanto “as obrigações sem número do social, sob a ilusão de independência e da escolha”. (GOULEMOT, 2009, p. 116). Daí a importância de estudos sobre as práticas culturais de leitura entre os professores através da abordagem autobiográfica: como argumentam Souza e Cordeiro (2010), eles permitem desenhar a genealogia das formas de ler e o significado cultura da leitura, compreendendo as histórias de leitura a partir da subjetividade e do lugar social ocupado por cada indivíduo.

De qualquer maneira, estou ciente de que este tema, no conjunto da pesquisa sobre a formação lúdica do professor, recebeu, aqui, um tratamento inferior àquele que seria o desejável: foi apenas objeto de uma abordagem inicial, exploratória. Embora reconheça a vantagem de uma investigação que enfoque as maneiras de ler mais do que a identificação de livros para a compreensão do papel da leitura na formação do professor, neste momento foi possível apenas sondar o repertório de leituras dos professores que brincam. Mesmo assim, evitei submeter os autores e as obras indicadas a uma tábua de valores, classificando-os como maiúsculos ou minúsculos; impossibilitada de saber mais sobre como leem, restou-me interpretar o conjunto dos livros indicados, buscando na relação entre eles a explicação sobre o processo formativo instaurado pela leitura.

E o que encontrei? Percebi que os professores participantes do estudo parecem seguir à risca aquela recomendação de Borges para a leitura de *O Livro dos Seres Imaginários*: ler “como quem brinca com as formas cambiantes reveladas por um caleidoscópio.” (BORGES, 2007c, p. 10). Aquele contraste entre os grandes leitores e os leitores de ocasião de que fala Chartier, “entre *lectores* profissionais, para os quais ler é mais ou menos gesto de trabalho, e todos aqueles para quem o encontro com os textos é simples informação ou puro divertimento”, não parece existir entre a maioria dos professores investigados, ao referirem-se às leituras mediante as quais teriam se tornado professores que brincam. (CHARTIER, 2009, p. 19). A leitura, para os professores que brincam, seria, também ela, uma brincadeira.

3.2.6 A brincadeira na prática pedagógica dos professores que brincam.

Considerando que boa parte da resposta a essa pergunta já foi adiantada ao examinar quem são os professores que brincam participantes da pesquisa e como se tornaram quem são, nesta seção procederei de um modo diferente em relação ao adotado até agora: ao invés de dialogar com as declarações de cada professor recolhidas nos portfólios e na transcrição dos

encontros ludobiográficos, buscando responder às questões orientadoras da pesquisa, descreverei, a seguir, em conjunto, o modo de brincar dos professores investigados. Essa decisão, se tem a desvantagem de ocultar parte do diálogo estabelecido com cada um deles por meio da análise e da interpretação de seus materiais, tem, por outro lado, a vantagem de tornar o texto menos repetitivo e mais objetivo, conduzindo de forma mais direta ao esclarecimento da questão. Que não se pense, contudo, que ela implica abdicar do jogo da pergunta e da resposta e da progressiva fusão de horizontes para obter o entendimento; mantém-se, aqui, como em todo o texto, o diálogo com o pensamento dos professores, tanto mais necessário quanto mais tenho ciência da diferença de perspectivas e interesses entre mim e eles e que, por isso mesmo, exigem um constante esforço de mútua tradução – o que equivale à concepção diatópica de interpretação de Santos (2006). Isso, sem falar naquela permanente vigilância em relação ao não-dito, pois que, como ensina Gadamer (2007l), é justamente ele quem pode converter o dito em palavra que pode nos alcançar.

Esta é a última pergunta a ser explorada em meu “trabalho de Hermes”, no qual tenho procurado ir e vir das falas dos professores às interrogações do estudo e às respostas dos autores, ora amarrando ideias, ora desfazendo argumentos, às vezes tentando manter-me invisível para que apareça a pleno a face dos professores investigados. O fato de ser a última, somando-se, portanto, às questões e aos achados anteriores, se provavelmente beneficia esse segmento do texto com o efeito cumulativo das análises anteriores, também o incumbe de encerrar o processo interpretativo, o que aumenta a sua responsabilidade perante a função do capítulo.

Trago, pois, novamente à fala – para exprimir-me mais uma vez como Gadamer (2007k) – aquilo que foi dito pelos professores nos encontros ludobiográficos e escrito nos portfólios sobre a brincadeira em suas práticas pedagógicas.

Hétzia relatou que, a seu ver, são poucos os momentos nos quais consegue brincar junto ou mesmo observar seus alunos de educação infantil e ensino fundamental brincando, particularmente nos momentos de brinquedo livre; nessas horas costuma ocupar-se de outras tarefas (planejar, organizar materiais, ver agendas), o que considera um recuo em sua prática pedagógica, já que tem formação como brinquedista, não sendo uma educadora que não tenha estudado sobre o assunto. Mesmo assim, pormenorizou seu modo de brincar como professora desde a entrada dos alunos em aula, até o término das atividades: brinca com seus alunos na “rodinha”, de jogo da forca, mímicas, brincadeiras cantadas e dinâmicas de integração, e, no momento da brincadeira livre, participa das brincadeiras dos alunos no balanço e no trepa-trepa, brincando também de massinha com eles.

Johannes admitiu que, se brincar na sala de aula for envolver os alunos por inteiro, de forma ativa e abrangente em uma atividade – não somente o raciocínio, mas, também, as emoções, transcendendo a simples exposição do conteúdo de ensino –, então, sim, ele é um professor que brinca. O problema é a falta de tempo para desenvolver novas brincadeiras, já que para isso “é preciso ler, pensar, desenvolver uma coisa para ficar tão legal quanto aquelas brincadeiras que já dão certo”, como o “Circuito”, que ele geralmente propõe. Sobre o medo do ridículo na brincadeira na universidade, acrescentou que a resistência dos alunos à brincadeira decorre justamente do medo de ser ridículo na frente dos outros, observando que, se todos participam, depois adoram; da mesma forma ocorre com os professores, que, mesmo sendo vistos como “o professor legal” pelos alunos e aquele que brinca junto, temem ser ridículos por isso aos olhos dos demais professores. Johannes também chamou a atenção para a questão da relação entre gênero e brincadeira, destacando o fato de que o ambiente dos encontros ludobiográficos era muito marcado pelo feminino, já que ele era o único membro masculino do grupo, concluindo que há outras formas de pensar o lúdico; a “palhaçada”, por exemplo, ele não aprecia, pois, a seu ver, nela há “muita gritaria”. Quanto à construção de jogos e materiais lúdicos de ensino, confessou que logo associa essa prática às professoras dos anos iniciais, identificando-a com o predomínio do fazer sobre o teorizar. Para Johannes, a brincadeira pode ser usada como um recurso para enfrentar a “chatice da Gramática” e dar sentido à aprendizagem de um conteúdo que, a princípio, para os alunos, não tem sentido, como a aprendizagem do idioma Alemão, por exemplo. Por isso, para ele, o uso de jogos no ensino se inscreve na preocupação com a aprendizagem dos alunos, o que leva o professor a buscar caminhos diferentes, diferentes lugares, e não na discussão metodológica. Recordando a tradição de sua família de brincar com a língua e que antes mesmo de saber falar Português ele já brincava com esse idioma, Johannes crê que os jogos de linguagem abrem a perspectiva de poder entender as palavras de outra forma, o que torna mais criativa a abordagem do idioma. Segundo ele, “o ensino de língua estrangeira só pode acontecer brincando”.

Para Wanda, seu “jeito diferente” de transmitir conhecimento é algo espontâneo, que acontece quando se adora o que se faz, embora possa suscitar a desconfiança dos colegas e um sentimento de incompreensão. Ela contou que em suas aulas de Português nas séries finais do ensino fundamental costumava trabalhar com letras de música e jogos com o conteúdo, envolvendo pergunta e resposta, com prosa e poesia e também com a leitura dos escritos dos próprios alunos. As crônicas de Luis Fernando Veríssimo sempre fizeram parte de suas aulas, assim como a teatralização dos livros lidos na hora da leitura, durante a aula; mais interessantes do que as tradicionais fichas de leitura, essa prática não só melhorava

consideravelmente a leitura, como levava os alunos a se apaixonarem por ela. Havia também a Aula de Oratória, baseada no exercício mais formal da oralidade através do preparo de temas livres pelos alunos e expostos aos colegas, que envolvia até mesmo os professores de outras disciplinas, tamanha a motivação dos alunos para realizar suas pesquisas sobre o assunto escolhido; eles passaram a “pedir” para fazer poesias e redações, o que até então não acontecia. O papel da professora consistia em orientar os alunos na tarefa e encorajá-los a realizá-la, auxiliando-os a vencer a timidez e a eventual desmotivação. Entre suas dificuldades, Wanda indicou a avaliação dos alunos e o entendimento dos colegas sobre a importância da didática, como quando foi criticada pelo “excesso de criatividade” por empenhar-se que os alunos gostassem de Português, ao invés de só receberem informações, sem nunca aplicar e/ou vivenciar os conteúdos apenas “despejados” mecanicamente. Também no ensino superior Wanda descreveu seu trabalho com músicas, jograis, teatro, debates, jogos, leitura de histórias com as quais busca dinamizar as aulas, sempre “imaginando um jeito legal de transmitir os conteúdos”. Para tanto, Wanda procura na internet atividades e consulta os próprios filhos a propósito das atividades planejadas, sempre em busca de diversificação das aulas, motivando-se pela satisfação dos alunos a preparar aulas mais interessantes. Dos alunos ganhou uma agenda com os seguintes escritos: “a ludicidade das aulas, o conteúdo da disciplina fazia com que ficássemos ansiosas esperando o dia da aula”; “a professora demonstrou sempre dedicação, alegria e prazer ao lecionar”; “o domínio do conteúdo a faz falar sempre com segurança e bom humor”; “gostei muito do jogo de inventar histórias a partir das gravuras de palavras”. Em um de seus discursos como paraninfa, declarou acreditar que ao ensinar os conteúdos de forma lúdica os alunos nem perceberiam que estão aprendendo. Quanto aos recuos em relação à ludicidade em sua prática pedagógica, Wanda relacionou-os diretamente ao papel da universidade, evocando o fato de não ter logrado êxito em dois concursos públicos para o ensino superior, cujas notas considera injustas, apesar de gostar tanto da sala de aula e de ensinar e de os alunos gostarem tanto dela. Mesmo assim, o carinho e o reconhecimento de seu trabalho junto aos alunos sempre a fizeram avançar e continuar apostando (e acreditando) na ludicidade como caminho para provocar a constante motivação do estudante na busca do conhecimento. Para ela, as palavras “aula” e “aluno” remetem à aventura, travessura e ensinar-aprender como gostosura.

Como já foi visto, Anerosa indicou como uma grande inovação em sua prática pedagógica a organização de momentos de brincadeiras em recreios mais prolongados, com brinquedos e jogos à escolha dos alunos e a participação dos professores. Em suas aulas de Educação Física introduziu a fala como parte do conteúdo, através da qual os alunos

relatavam o que haviam aprendido, como se sentiram e o que não conseguiram fazer, trabalhando também com seu desenvolvimento psicomotor. Isso não é corriqueiro, pois as aulas de Educação Física são, tradicionalmente, “mais ação corporal” e “fazer, fazer”. Também utilizava muitas mágicas na brinquedoteca, o que era aguardado com euforia pelos alunos, tendo criado um grupo de mágicos na escola que fazia performances nas salas de aula e até apresentações no ginásio, o que foi, para ela, apaixonante. O trabalho de Anerosa com brinquedotecas tem a ver com sua preocupação em garantir oportunidades de brincar às crianças; já os jogos, as brincadeiras e a confecção de brinquedos levados por ela às praças da cidade, bem como a revitalização de praças e criação de ruas de lazer, respondem ao seu desejo de ampliar a ludicidade para a cidade. Um avanço em sua prática profissional foi a formação pessoal obtida através da Psicomotricidade Relacional, pois ao trabalhar a si mesma como ser lúdico passou a entender melhor como se dão os processos nas crianças.

Para Liège, o trabalho com jogos e língua de sinais em sua primeira turma de alunos surdos representou um importante passo em sua prática pedagógica, associando-o ao sentimento de emoção, apesar das dificuldades experimentadas com os colegas. Dificuldades ela teve também com os jovens do ensino regular: os alunos demonstraram insatisfação quando ela propôs atividades práticas e jogos pedagógicos como outro meio de aprendizado. Ela trabalhou na criação de jogos especiais para alunos surdos em um programa de Extensão Universitária voltado à formação lúdica do educador e na Feira do Livro realizou contação de histórias com língua de sinais, nela lançando seu livro *O Feijãozinho Surdo*. Como explicou Liège, esse livro resultou da articulação entre a teoria (as leituras sistemáticas do Mestrado), a confecção de materiais para o ensino-aprendizagem e as brincadeiras em sala de aula com seus alunos surdos.

Para Neusa, seu modo de ser professor que brinca é apenas uma faceta do modo de ser sujeito, pessoa que brinca. Para tanto, a primeira condição é ter prazer pelo que faz; a segunda é sentir-se desafiada; a terceira é explorar a vivência de emoções e sentimentos participantes do ato da criação, do prazer, da fruição, acreditando que os conteúdos emocionais constituem a energia vital do processo criativo e lúdico; a quarta diz respeito a questionar-se: “de quais sujeitos eu desejo ser cúmplice em seus processos formativos? Que tipo de pessoas estou ajudando a construir?” Argumentando que um dos grandes legados do brincar é travar um diálogo com o nosso ser interior, Neusa disse investir em atividades que colaborem na construção do autoconceito e da autoestima dos alunos. Como já foi dito, para ela seu primeiro compromisso é ético, é moral, é ideológico; por isso, suas ações estão relacionadas a atitudes que evoquem a dialogicidade, a criação, o confronto, a autonomia, o discernimento, a

ação mental e física, o compartilhamento de idéias, o levantamento de hipóteses, o comprometimento, a reflexão e o desafio, regados a muito prazer, amor e vontade de estar participando desse processo. Procura pautar suas ações à luz das seis características do brincar conforme Kishimoto, sejam os alunos crianças, adolescentes ou adultos: não-literalidade, flexibilidade, controle interno, efeito positivo, prioridade do processo, livre escolha. Segundo Neusa, mais do que forma de pensar o processo educativo, técnica ou ferramenta de trabalho, a experiência do brincar, seja em sala de aula ou fora dela, é uma filosofia de vida, um compromisso que assume consigo mesma enquanto condição existencial, enchendo sua vida de sentido. Neste modo de ser professora que brinca, explica Neusa, cada gesto ou palavra expressos pelos alunos, por mais simples que pareçam, devem ser observados e analisados com reverência: a sensibilidade em perceber uma manifestação criativa, a escuta sensível pronta a acolher uma idéia importante a ser gestada, o olhar vigilante, atento a todas as atitudes que merecem ser evocadas, são facetas que constituem seu universo profissional lúdico e ajudam a irradiar mais brilho para o interior do seu ser em constante processo de lapidação. Como um recuo em sua prática pedagógica indicou a falta de vontade de alguns membros da equipe diretiva da escola diante de propostas que envolvam investimento em recurso humano ou financeiro para colocar em prática projetos ligados ao universo lúdico e ao bem-estar dos professores e alunos, alegando contemplar essas questões através da aquisição de equipamentos multimídia e de mobiliário. Como avanço, Neusa citou o fato de ter feito o curso de Extensão Universitária de “Formação de Brinquedista”; sem ele, acha que continuaria sendo aquela professora que não brincava, insatisfeita com o que fazia e da forma que fazia, não conseguindo transmitir aos seus alunos o encantamento pela vida e a possibilidade de fazê-los descobrir os caminhos para atingir a realização pessoal e profissional.

Rosinês disse maravilhar-se ao mostrar para uma criança uma coisa tão difícil para compreender e que se torna fácil quando se usa um jogo. Ela gosta de brincar e criar coisas novas com material descartável, tendo um armário cheio de sucata para criação de materiais e outro com jogos, alguns para as crianças se divertirem com seus colegas, outros relacionados aos conteúdos trabalhados, e que nem por isso deixam de ser gostosos de trabalhar. Gosta também de garimpar nos alunos o que cada um tem de melhor e sempre procurar formas diferentes de proporcionar encantamento nos alunos com um jogo ou uma brincadeira. Apontou como avanço em sua prática profissional o aprimoramento constante da vida pessoal e profissional, o olhar encantado das crianças, a felicidade deles durante as aulas, o engajamento de alguns colegas que ficaram motivados com o brincar, a brinquedoteca por ela

montada na escola, o olhar aguçado no material reciclado para fazer um novo jogo e perceber o mesmo nos alunos. Como recuo, indicou a falta de espaço adequado na escola, a cara amarrada dos colegas dizendo que não vão perder tempo com o brincar e a bagunça deixada, embora diga não preocupar-se com isso, já que considera perda de tempo ocupar-se com negatividade.

Para Jouet, que declarou ter aprendido brincando de ensinar, ser professor foi, desde sempre, um exercício permanente de entrar na alma do outro, de senti-lo e de satisfazê-lo; “é propor o que anima e faz sonhar, construindo alunos felizes”, diz. Sua prática pedagógica é sempre pensada para fazer a diferença, para que as pessoas possam lembrar de fatos, construir conceitos, transpor limites sem traumas, com suor, atenção e de forma muito lúdica. Para ela, o aprender e o ensinar têm que ser uma coisa gostosa e lúdica, fazendo isso, inclusive, no ensino superior, quando leva jogos para a sala de aula e faz com que seus alunos brinquem, esperando que façam o mesmo na sua escola. Com os alunos universitários, trabalhou com Freud em quadrinhos e até hora do conto já fez, apagando as luzes e utilizando uma linguagem diferente para ser agradável: ao acender as luzes, os alunos estavam focados; aí, então, ela trazia a teoria. Isso porque, segundo Jouet, é preciso ter o mistério, havendo também um jogo de sedução. Observou, porém, que essa é uma relação muito complicada, tendo enfrentado inúmeras vezes a resistência dos pais ao fato de ela trabalhar com jogos na clínica psicopedagógica e estimular as crianças a levá-los para casa: eles alegavam que os jogos estragariam e demonstravam claramente não querer jogar com os filhos.

Sem a pretensão de produzir uma tipologia completa e precisa da presença da brincadeira na prática pedagógica, é possível ter uma visão ampla dos modos de brincar dos professores investigados a partir do seu relato.

Já na caracterização dos professores foi possível antecipar, em linhas gerais, a presença do lúdico em suas aulas. Naquela ocasião, resumi suas relações com a ludicidade em termos de envolvimento mais amplo do e com o aluno, construção e utilização de jogos no ensino, contação de histórias, promoção da brincadeira e de lugares para brincar, concluindo que todos eles transcendiam as formas canônicas de se relacionar com os alunos e com o conhecimento, de ensinar e de aprender. Observei que suas práticas pedagógicas davam especial lugar ao sonho, à magia e à imaginação e que a maioria deles declarara ter no riso, na diversão e no bom-humor a sua forma de ser professor que brinca.

Mesmo em se tratando de uma síntese, no relato acima que fiz de seus relatos, essas relações com o lúdico puderam ser pormenorizadas, deixando entrever a pergunta que os norteou: como brincam os professores que brincam?

Sendo uma pergunta da esfera do “como”, ela se torna presa fácil daquela perspectiva no meio acadêmico que a subordina à razão instrumental, desqualificando-a do ponto de vista de sua fecundidade explicativa, pois na hierarquização clássica da divisão social que valoriza a causa final, a causa eficiente ou motriz à qual se associa o “como”, fica no degrau inferior. Considera-se que suas preocupações de ordem pragmática podem vir a eclipsar as questões de fundo que as sustentam. A Teoria Crítica é uma das mais veementes na crítica a esse tipo de racionalidade, alegando que a ênfase nos meios em detrimento dos fins denunciaria o predomínio do interesse no método e na eficiência em prejuízo da finalidade. Como explicam Kincheloe e McLaren (2006), ao separar o fato do valor, corre-se o risco de perder a compreensão das escolhas de valor sempre envolvidas na produção dos assim chamados fatos.

Embora sendo frequente a associação da preocupação com o “como” à racionalidade instrumental e sendo as consequências dessa associação discutíveis, isso não quer dizer que as inquietações que impulsionam esse tipo de pesquisa não sejam legítimas ou que sejam dispensáveis, tendo em vista que revelam compromisso não com a mera descrição do objeto, mas com sua compreensão e sua transformação. Elas podem ser uma resposta à clássica exortação marxista no sentido de que o que importa, em lugar de limitar-se a interpretar o mundo, é transformá-lo (MARX, 1985), mas sem excluir o valor da interpretação e da compreensão para essa mesma transformação do mundo. Afinal, como esclarece Stein (1987), o apelo à transformação não recusa, de maneira alguma, a necessidade de interpretação. É dessa forma que a preocupação com o “como os professores brincam” se situa neste estudo.

Embora prisioneira de sua apologia da razão sensível, a perspectiva de Maffesoli empurra para a frente este debate: para ele, há, sim, uma verdadeira explicação no “como”. Ele é um vetor de conhecimento porque “apresenta as coisas que são, como elas são, e isso em vez de extrapolar desenfreadamente, ou de refugiar-se na segurança das representações e das razões abstratas”; ele “não pretende esgotar o mistério do ser e da vida”, mas “contenta-se em apontar-lhes os problemas, aporias e contradições.” (MAFFESOLI, 2008, p. 119).

Então, acolhendo como plenamente válida essa interrogação – se bem que toda pergunta seja, em princípio, válida, o difícil sendo, segundo Gadamer “encontrar questões frutíferas em si mesmas” (2007u, p. 88) – a qual resposta ela conduz? Poder-se-ia dizer que o modo de brincar dos professores que brincam configura um amplo arco, no qual, em uma das extremidades figura a construção e a utilização de jogos e na outra ponta o que poderia ser chamado de uma atitude lúdica que se estende à vida, como um todo, marcada pelo humor, pelo riso e pelo envolvimento com o outro e com a situação; entre uma e outra dessas extremidades estão a abordagem lúdica de situações e materiais, como textos humorísticos,

música, poesia, e o uso da magia e da fantasia, inclusive e particularmente na contação de histórias. Esses professores deslizariam de uma extremidade a outra do arco, concentrando suas práticas num ou noutro ponto dele.

São, portanto, múltiplas as camadas de sentido com que se revestem os modos de brincar dos professores. Se não fosse possível enfeixá-las, todas, sob a identidade do jogo, de modo a conservar seus atributos comuns, seria apenas confusão; como propala a máxima de Pascal, “a multiplicidade que não se reúne para a unicidade é confusão” – ao que ele acrescenta: “a unicidade que não depende da multiplicidade é tirania” (PASCAL, 2005, p. 263). Não é, contudo, o que acontece: todas essas formas, aparentemente tão díspares, não constituem um todo heteróclito, mas, sim, um conjunto muito harmônico, se bem que, igualmente, muito dinâmico.

De toda maneira, para além do recenseamento minucioso das atividades realizadas nas aulas do professor que brinca – afinal, como medita Terr, “existem tantas formas de jogar quantos indivíduos há no mundo” (TERR, 2000, p. 215, tradução minha) – o que importa, a meu ver, é sua atitude, a prevalência do “espírito do jogo” em seu modo de agir. Como identificá-lo? Onde está a brincadeira na aula do professor que brinca?

Para responder a essa questão, retomo a reflexão que fiz a propósito da aula lúdica no capítulo do referencial teórico. Para Sarlé (2006), o que está em jogo é a “atmosfera lúdica”, ou seja, aquilo que envolve aspectos tão díspares como os espaços nos quais se produz o ensino quanto o tipo de vínculo que se cria entre os alunos e o professor na sala de aula. Essa atmosfera compõe a “textura lúdica” da aula, pois ainda que existam algumas atividades chamadas jogos, o aspecto lúdico impregna as práticas da vida escolar.

E o que caracteriza a “atmosfera lúdica”? Aquelas características do brincar que Neusa declarou considerar em suas ações para assegurar a presença da ludicidade, citando Kishimoto: a não-literalidade, a flexibilidade, o controle interno, o efeito positivo, a prioridade do processo e a livre escolha. Segundo Huizinga (1993), o que define uma situação como lúdica é o fato de ela ser livre, realizar-se em uma esfera temporária da vida, com orientação própria, capaz de absorver o jogador de maneira intensa, desligada de qualquer interesse material e praticada segundo certas regras. Identificar tais características é, como diz Chapela, “seguir o rastro do jogo” (CHAPELA, 2002, p. 81).

Com efeito, nem todas as características enumeradas acima são identificáveis nas descrições dos professores sobre a sua prática pedagógica. Talvez, em uma nova rodada de diálogo – desta feita, de modo presencial, e não este, virtual, como o que tenho procurado pôr

em prática na interpretação da pesquisa –, a situação descrita como lúdica pelo professor ficasse mais clara como tal.

Porém, com base naquilo que é possível interpretar – já que, de acordo com a hermenêutica gadameriana, mesmo atenta ao não-dito e à intenção do falante, é no texto, afinal, que o intérprete deve deter-se – tudo indica que algumas situações são ludiformes, isto é, tem formato lúdico, embora não possam ser inteiramente arroladas como jogo. Isso é mais nítido naquelas atividades em que os propósitos de ensino estão mais salientes e a margem de ação livre dos alunos parece ser menor; tal seria o caso, por exemplo, da Aula de Oratória descrita pela Wanda, os jogos com conteúdos escolares de Rosinês e os com LIBRAS de Liège, e também os relatos dos alunos nas aulas de Educação Física de Anerosa. Mas, se a ênfase no resultado (a aprendizagem de um conteúdo curricular) sobrepuser-se à satisfação decorrente da realização da atividade, deslocando-se do processo para o produto, e se as ações dos jogadores já estiverem todas pré-programadas, essas atividades terão, então, se transformado em jogos didatizados. Sob esses efeitos adiaforizantes – para expressar-me como Bauman (2009), ao referir-se ao enfraquecimento e à perda de poder de alguns conceitos no mundo contemporâneo – arriscam-se, até, a deixarem de ser jogo, conforme expliquei no capítulo do referencial teórico. Por outro lado, nas brincadeiras no pátio com os alunos, descritas por Hétzia e Anerosa, a dimensão pedagógica está invisível, de modo que nada nelas as faz serem identificadas como práticas pedagógicas, embora sejam atividades lúdicas.

Em suma: a textura lúdica de uma aula não se define estritamente pela presença física de um jogo ou de um brinquedo, ou pela proposta concreta de um jogo de regras ou uma dinâmica lúdica, pois, como vimos, alguns desses jogos podem, no limite, “jogar contra” o brincar, descaracterizando-o. Aliás, como a textura lúdica parece funcionar como uma espécie de subestrutura e de marco comum no qual se configura a situação de ensino, frequentemente é como se ela atuasse por si mesma; segundo Sarlé (2006), assim se explica porque o jogo muitas vezes aparece como um elemento impossível de registrar pelo professor e em certa medida torna-se invisível quando se quer precisar qual é o seu lugar no conjunto das atividades de ensino.

Sendo assim, o que vale não é contabilizar com exatidão o *quantum* de dimensão lúdica e de dimensão pedagógica estão presentes em uma situação ou atividade, mas a presença da brincadeira no modo de agir – no caso desta pesquisa, no agir do próprio professor, mas que diz respeito, também, ao agir dos alunos. E isso transparece com nitidez nos relatos dos professores sobre suas aulas. Nelas, é “como se” eles brincassem: parecem

separados no tempo e no espaço da realidade ordinária, como se estivessem em transe; mostram-se capazes de brincar com os pensamentos, com as ideias e com a própria realidade, através do humor; embora planejem cuidadosamente suas aulas, deixam-se levar pelo imprevisto e pelo imprevisível, sobretudo ao instaurar um diálogo com os alunos, seja de fato, seja em pensamento; renunciam à centralização, à onisciência e ao controle abrindo espaço para o surgimento do que ainda não existe e do que não se sabe; o que inquieta e mobiliza estes professores para o ensino é o seu próprio desejo de aprender e de fazer saber. Deste modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade.

O brincar dos professores, exhibe-se, assim, em toda a sua profundidade e inteireza: para além de jogos em torno de conteúdos escolares ou de dinâmicas de integração, de brincadeiras e sua construção, de narração de histórias e de mágicas que utilizam em suas aulas, os professores brincam porque, eles mesmos, dão aula como se brincassem. Eles brincam de brincar: denominarei a isso de “brincadeira de segunda potência”. Creio que, esta sim, é a ponta mais extrema daquele arco que descrevi como contendo as diferentes formas de brincar do professor que brinca.

É no “como se”, em sua dimensão de não-literalidade, que está a brincadeira. Possivelmente esses professores, quando dão aula, estejam naquele estado de fluxo (*flow*), tal como concebido por Csikszentmihalyi (2000): uma experiência ótima caracterizada por um estado mental em que a consciência de si mesmo e o sentido ordinário de tempo desaparece, devido ao envolvimento total com a realização de algo que dá grande prazer, embora possa ter um grande custo. Não obstante as teses desse autor não sejam objeto de consenso entre os teóricos do jogo³⁷, elas têm demonstrado a presença em situações tais como a de realização de um trabalho gratificante, das mesmas sensações experimentadas no brincar infantil. Ele observou em suas pesquisas, inclusive, um envidamento extra de esforços nesses estados de fluxo, nos quais as pessoas mostram-se ainda mais comprometidas e dedicadas àquilo que fazem; elas estão tão sérias quanto uma criança que brinca – tal como Freud (1976a), aliás, declarara sobre os escritores criativos. Isso porque o jogo, longe de dever ser considerado algo que diverte, no sentido de que desvia a atenção ou desvia do caminho – Staccioli (2003b) esclarece que a palavra divertir deriva do Latim *divertere*, que significa voltar a outro lugar, desviar, fugir, ir a outra parte –, ou como um assunto trivial, é um ato humano realmente

³⁷ Um de seus críticos é Sutton-Smith (1997), para quem o autor húngaro promove uma idealização do jogo e uma mescla com o trabalho que tornam o próprio conceito de jogo inespecífico e, por isso, pouco operacional.

sério, naquele sentido de ser real, verdadeiro e sincero, sem engano ou burla, dubiedade ou dissimulação; essa é, por sinal, a definição de seriedade que consta no dicionário da Real Academia Espanhola, como ressalta Chapela (2002, p. 87). A rigor, divertir-se com os jogos não é fugir, mas buscar um “outro lugar”: “um lugar que oferece visões diversas, perspectivas e ângulos inéditos, ocasiões irrepetíveis, visões inesperadas” (STACCIOLI, 2003b, p. 63, tradução minha).

Outro aspecto que desejo destacar no modo como brincam os professores investigados diz respeito à questão da intencionalidade pedagógica. Como comentei anteriormente, ficou bastante evidente nos relatos dos professores o compromisso com o ensino de seus alunos. O fato de desenvolverem aulas lúdicas não os afasta, minimamente sequer, desse compromisso. No entanto, observa-se que ele tem um caráter ampliado, alinhando-se ao que preconiza Charlot, quando afirma que ensinar é mais do que transmitir e fazer aprender saberes: “é, por meio de saberes, humanizar, socializar, ajudar o sujeito singular acontecer, é ser portador de uma certa parte do patrimônio humano, é preencher uma função antropológica.” (CHARLOT, 2005, p. 85). Concluo que para os professores que brincam, como para esse autor, repetindo o que citei na revisão da literatura, “aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido intelectual e escolar do termo; é também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo.” (CHARLOT, 2005, p. 57). Isso transparece, por exemplo, na fala de Wanda, quando descreve seu empenho para que os alunos gostem de Português, ao invés de só receberem informações, sem nunca aplicar e/ou vivenciar os conteúdos apenas “despejados” mecanicamente. Também é perceptível no depoimento de Anerosa a propósito da introdução da fala como parte do conteúdo de suas aulas de Educação Física, através da qual os alunos relatavam o que haviam aprendido, como se sentiram e o que não conseguiram fazer, trabalhando também com seu desenvolvimento psicomotor. São demonstrações da prática daquela ecologia do reconhecimento concebida por Santos (2006) e mencionada no capítulo concernente à revisão da literatura: sem descurar da centralidade dos processos de aprender e ensinar, a aula lúdica requer e resulta em uma nova composição dos saberes que se contrapõe à forma hegemônica, rígida e hierarquizada. Nela há uma preocupação em situar e contextualizar o conhecimento, naquele sentido de conhecimento-emancipação de que fala Santos (2006, 2007).

Contudo, essa intencionalidade pedagógica, nas aulas dos professores investigados, não subverte a própria brincadeira, como se pode perceber na posição de Neusa, para quem o primeiro compromisso é ético, é moral, é ideológico, razão pela qual suas ações no campo do brincar estão relacionadas a atitudes que evoquem a dialogicidade, a criação, o confronto, a

autonomia, o discernimento, a ação mental e física, o compartilhamento de idéias, o levantamento de hipóteses, o comprometimento, a reflexão e o desafio; como ela diz, tais ações e atitudes são regadas a muito prazer, amor e vontade de estar participando desse processo. A atuação pedagógica da Neusa recorda o projeto político emancipatório descrito em “Para uma pedagogia do conflito” de Santos (1996), cujo objetivo é criar possibilidades mais amplas de formação de subjetividades inconformistas, em uma autêntica educação para o inconformismo. Esse objetivo, porém, não equivale simplesmente a formar subjetividades inconformistas, mas, sim, subjetividades democráticas, capazes de estabelecer relações de autoridade partilhada, mais equilibradas e menos hierarquizadas, em todas as dimensões da vida social: esse parece ser, também, o possível resultado da ação pedagógica da Neusa.

Então, como se vê, mesmo o professor que brinca tendo uma assumida intenção em relação à aprendizagem de seus alunos, isso não quer dizer que ele subordine rigidamente a brincadeira aos seus propósitos pedagógicos: como afirmei em outro lugar, ele “resigna-se a respeitar o rumo, o fim que tomará a atividade, admitindo seu componente aleatório, a dimensão de autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos”, o que faz do brincar na sala de aula uma aposta (FORTUNA, 2000, p. 163). Ao contrapor-se à lógica produtivista, a aula lúdica complementa a ecologia das produtividades descrita por Santos (2006), adaptando-a à escola, pois se opõe à lógica produtivista calcada exclusivamente no valor de uso das aprendizagens escolares.

Talvez essa seja a parte mais difícil do exercício de uma aula lúdica consequente, na qual o caráter de aula não seja preterido, sobretudo quando o que esse professor deseja é a ampla promoção da aprendizagem dos seus alunos – veja-se, como exemplo, a descrição de Johannes acerca de sua forma de brincar como professor. Além do mais, como bem observa Green, algo não programado não significa indesejado: no caso da criança não programada, diz ele, “ela é mais desejada que os outros, pois escapa à intenção e é o fruto de um desejo inconsciente” (1999, p. 23). Pode-se, pois, deduzir que, ao não programar com rigor os jogos utilizados em suas aulas, o professor que brinca assegura as condições propícias a que o desejo advenha. De qualquer modo, como afirma Heidegger, “ensinar é mais difícil que aprender, porque ensinar significa: deixar aprender. Mais ainda, o verdadeiro mestre não deixa aprender nada mais que “o aprender”. (HEIDEGGER, 1964, p. 20, tradução minha).

Logo, a preocupação em tornar as aulas interessantes, gostosas e prazerosas não se sobrepõe à preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; ao contrário, ambas as preocupações se harmonizam. Aqui também vale recorrer ao que diz Charlot sobre o assunto: para ele, uma aula interessante é “uma aula na qual se estabelece, em forma

específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro.” (CHARLOT, 2000, p. 73). Acrescento: é aquela aula na qual o aluno e o professor acham-se implicados, naquele estado de fluxo no qual o envolvimento é total. É, portanto, uma aula na qual se pode, de fato, estar brincando com jogos e atividades ludiformes, mas é, sobretudo, aquela aula na qual é “como se” professores e alunos brincassem. É o fato de conter uma brincadeira de segunda potência – o brincar de brincar, como denominei acima – que garante, ao mesmo tempo, brincar, ensinar e aprender.

Ainda quanto à preocupação com as aulas interessantes, ela é mais uma evidência do intenso envolvimento do professor com a tarefa de ensinar. O depoimento de Wanda é exemplar nesse sentido, quando ela revela que procura na internet atividades e consulta os próprios filhos a propósito das atividades planejadas, sempre em busca de diversificação das aulas, motivando-se pela satisfação dos alunos a preparar aulas mais interessantes. A consideração do ponto de vista dos alunos parece ser fundamental para o professor que brinca; não se trata, todavia, de uma absolutização da perspectiva do outro e, concomitantemente, um apagamento da própria posição, de modo que o professor deixe-se escravizar pelo objetivo de satisfazer os alunos. Tenho comigo a hipótese de que o professor que brinca encontra-se naquele terceiro nível da evolução do egocentrismo à descentração, tal como descrita por Marques (2005) em seu estudo sobre a docência no ensino superior: se no primeiro nível o professor não diferencia o ponto de vista do aluno do seu próprio ponto de vista e no segundo, embora já os diferencie, não os coordena, no terceiro nível o professor, além de diferenciar, consegue coordenar os distintos pontos de vista que se constituem em sala de aula.

Em acréscimo a essa possibilidade, penso que a diversificação das aulas é uma forma de promover a ecologia cultural na escola, naquele sentido proposto por Santos de uma “prática de agregação de diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (2006, p. 105). Aqui, mais uma vez, constata-se o quanto os professores que brincam, através de uma ação tão singela como o brincar, são potenciais vetores de transformação social em direção à promoção de uma razão cosmopolita – conceito de Santos, como vimos – capaz de lutar contra a exclusão e a discriminação social e a favor da emancipação social.

Em alguns casos, a preparação de aulas interessantes pode envolver a elaboração de materiais ludiformes e a construção de jogos com e para os alunos, como o depoimento de Rosinês assinala. Os livros infantis de autoria de Wanda e de Liège também se inscreveriam nessa situação.

Intrigada com a presença marcante dessa dimensão construtiva na prática pedagógica do professor que brinca, fui em busca de possíveis explicações teóricas, como tenho feito nas sucessivas idas e vindas dos achados da pesquisa à teoria, à moda de Hermes em seu constante movimento de ir e vir dos deuses aos homens. Após identificá-la, inicialmente, como um vestígio da perspectiva empirista do processo de ensino-aprendizagem, assimilando a ênfase no material concreto e na experimentação à importância atribuída aos meios e às técnicas educacionais por parte de teorias psicológicas como a do condicionamento operante, tomei-a como um efeito da influência do pensamento pedagógico da Escola Nova. Para isso, considerei, sobretudo, a perspectiva da escola ativa e a posição de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, em nome da tese de “aprender fazendo”, da qual Dewey foi um dos principais difusores. Afinal, foram os grandes pensadores desse movimento que propalaram a importância do jogo para a educação, como Piaget, Montessori, Decroly e o próprio Dewey, cujas vozes ecoaram no Brasil nas escolas experimentais e de aplicação e nos cursos de formação de normalistas, com o reforço dos pioneiros da educação nova, como Lourenço Filho³⁸. Aliás, dada a remanescência do escolanovismo no ideário das práticas pedagógicas lúdicas, elas são alvo frequente das mesmas críticas a ele destinadas: teriam um otimismo pedagógico alienado e reeditariam acriticamente e ingenuamente o escolanovismo, em forma de um neotecnicismo pedagógico, transfigurado, sob uma concepção panegírica do jogo, em uma manobra diversionista em relação aos propósitos mais elevados e críticos da educação³⁹. Mais recentemente, sob a influência dos Estudos Culturais, essas práticas têm sido criticadas pela naturalização da associação da criança ao brinquedo e acusadas de serem um instrumento de controle e regulação infantil⁴⁰.

No caminho da busca de entendimento sobre a alta importância atribuída ao material concreto na prática pedagógica por alguns dos professores investigados, encontrei na definição de Maffesoli (2008) para a palavra “concreto”, elementos que me ajudaram a refletir com mais profundidade sobre o assunto. Segundo o autor, concreto vem de *cum-crescere*, isto é, aquilo que cresce com, desenvolvendo-se de maneira global e integrando o conjunto dos elementos do dado social e natural. Para ele, o pressuposto empírico – no qual identifico a ênfase no concreto – é uma característica e uma necessidade dos tempos pós-modernos que proclama a necessidade de viver a vida como ela é, no aqui e agora. Nessa perspectiva, a

³⁸ Sobre isso ver, por exemplo, *História das Ideias Pedagógicas*, de Gadotti (2005).

³⁹ Exploro esse tema em minha participação em *Brincar com o Outro* (OLIVEIRA; BORJA SOLÉ; FORTUNA, 2010) e em “A formação lúdica do educador” (FORTUNA, 2005).

⁴⁰ Como exemplo dessa crítica, remeto à leitura de “Criança e brinquedo: feitos um para o outro?”, de Bujes (2000).

empíria não se reduz ao imediatamente palpável, mas abrange, “ao mesmo tempo, o estático e o dinâmico, aquilo que é constante e o que é movente”, na forma de um “enraizamento dinâmico” (MAFFESOLI, 2008, p. 114). Talvez os professores que brincam recorram com tanta frequência ao material concreto em suas aulas lúdicas porque anseiam pela integração da experiência – o sensível, a aparência, o vivido – ao conhecimento escolar.

Por fim, encontrei no pensamento de Winnicott (1975) uma interpretação a respeito⁴¹: “o objeto deve ser apresentado para, paradoxalmente, ser criado”, recordam Outeiral e Moura, baseados em Winnicott (OUTEIRAL; MOURA, 2002, p. 3). A partir desse preceito winicottiano, identifiquei o envolvimento de Rosinês com a construção de materiais para as suas aulas – o que a interessa desde a época de sua formação inicial e persiste ainda hoje através de sua participação em inúmeros cursos a respeito – como uma forma de estimular a criatividade de seus alunos: ao oferecer-lhes as suas criações, ela permitiria que os próprios alunos criassem. Refletindo mais a respeito, dei-me conta que esta também poderia ser uma forma de ela exercer a sua própria criatividade, configurando, assim, um modo muito pessoal de continuar brincando, mesmo dando aula. Isso parece tanto mais plausível quanto mais for considerado o fato de que, para Winnicott (1975), como já mencionei sobejamente, a experiência criativa se situa naquele mesmo espaço intermediário no qual surge a capacidade de brincar. Dela deriva o viver criativo, isto é, a capacidade de transitar entre o dentro e o fora e de abandonar-se a estados não-integrados, com a confiança de que é possível uma reintegração. Essa experiência criativa seria a mesma vivenciada por Wanda e Liège na elaboração de seus livros infantis. Mesmo que para Winnicott a criatividade não seja uma experiência exclusiva dos artistas ou dos gênios, pois tem a ver com a capacidade que cada ser humano tem de experimentar o mundo de forma original, no caso da criação literária e de jogos, as professoras, convertidas em artistas, talvez busquem a construção de si próprias nas manifestações artísticas; ao mesmo tempo, elas se expõem à admiração dos outros, constituindo-se através desse olhar. Como asseveram Outeiral e Moura (2002), a criação artística, refletindo a busca ativa de integração inerente ao seu criador, é um espaço no qual se conciliam o ser e o fazer, o dentro e o fora, o conteúdo e a técnica.

Outra hipótese, mas na mesma linha de pensamento, é que suas construções atuem tal qual o objeto transicional que o bebê elabora e do qual, como já expliquei, descende a capacidade de brincar: constituem tanto uma ponte entre elas e seus alunos ou seus leitores,

⁴¹ Devo a Gianfranco Staccioli a sugestão de interpretar a preocupação do professor que brinca com a elaboração de materiais ludiformes e jogos pedagógicos para as suas aulas através do conceito de objeto transicional, a quem mais uma vez agradeço.

quanto um espaço que a separa deles, propiciando sua emergência como não-eu. Recordando o jogo do rabisco, ao qual assimilei os próprios encontros ludobiográficos e também a tarefa hermenêutica, ele é uma maneira de entrar em contato com a criança: quem sabe os brinquedos e jogos construídos com seus alunos não sejam a maneira do professor que brinca entrar em duplo contato – com o seu aluno-criança e com a sua própria criança interior?

Seja como for, os jogos e os materiais ludiformes, como textos humorísticos e jogos pedagógicos, e, da mesma forma, as músicas e a poesia, têm o potencial de criar aquela situação de afordância descrita na revisão da literatura, capaz de desencadear a brincadeira na aula lúdica e, ao fazê-lo, propiciar também a aprendizagem. Como sustenta sabiamente Terr, “o jogo se alimenta do jogo” (2000, p. 216).

Entretanto, nem tudo é satisfatório e prazeroso para o professor que brinca em sua prática pedagógica. Como já foi dito e foi possível perceber novamente nos relatos acima, os professores participantes do estudo queixaram-se de incompreensão, desconfiança e resistência em relação ao seu “jeito diferente” de ensinar (para usar a expressão de Wanda) por parte dos colegas, dos pais dos alunos (no caso de Jouet, seus pacientes), dos próprios alunos e da equipe diretiva da instituição. Queixaram-se também da dificuldade em brincar junto com os alunos, ou apenas observá-los, como é o caso de Hétzia, e da falta de tempo para estudar e preparar novas brincadeiras, como é o caso de Johannes. Neusa, por seu turno, mencionou a falta de vontade de alguns membros da equipe diretiva da escola para colocar em prática projetos ligados ao universo lúdico e ao bem-estar dos professores e alunos, enquanto Rosinês lamentou a falta de espaço adequado na escola e a cara amarrada dos colegas. Wanda demonstrou inconformidade com a injustiça da qual crê ser vítima em relação à sua avaliação em concursos prestados para o magistério; ao passo que Anerosa, como já havia referido na seção sobre como os professores se tornaram quem são, lastimou a dificuldade de convencer as pessoas da importância do brincar.

Embora não tenha sido o propósito da pesquisa investigar a insatisfação e os problemas enfrentados pelos professores que brincam em sua prática pedagógica, suas queixas abrem espaço para refletir sobre o sofrimento psíquico no trabalho educativo. Pesquisa realizada pelo DIESAT (DEPARTAMENTO..., 2009) sobre a saúde do trabalhador em educação no ensino privado do Rio Grande do Sul aponta resultados impressionantes: 35% dos professores investigados declararam sentirem-se pressionados no trabalho por seus chefes superiores; queixam-se também de assédio moral dos alunos (33%) e dos chefes imediatos ou superiores (31%); indicam também a existência de uma espécie de assédio moral horizontal, isto é, entre os colegas (23%); 70% dos professores realizam sempre ou

frequentemente tarefas docentes fora de seu horário de trabalho; 78% apontaram cansaço e esgotamento nos últimos meses; finalmente, 45% dos docentes investigados apresentaram algum tipo de problema de saúde física ou mental relacionado ao seu trabalho.

Os professores que brincam não se queixaram de trabalhar demais, tampouco de nenhum problema físico ou mental, demonstrando, ao contrário, grande dedicação e entusiasmo pelo que fazem. Entretanto, os estudos sobre a Síndrome de *Burnout*⁴² indicam que ela progride a partir de uma fase inicial de idealismo e entusiasmo e culmina em uma fase de apatia, despersonalização e atitudes negativas frente ao trabalho, com grande sofrimento psíquico e, por vezes, físico, expresso, frequentemente, no absenteísmo e no afastamento repetido do trabalho por motivo de doença. Ou seja: a paixão e o entusiasmo originais sofrem uma transformação negativa, cedendo lugar à frustração, raiva e ansiedade, configurando os traços emocionais característicos do desgaste físico e emocional no trabalho. Ademais, maior a incidência de *burnout* ocorre justamente nos indivíduos altamente centrados no trabalho, que fazem deste o único objetivo de suas vidas. Entre os vários fatores determinantes desse quadro segundo Maslach e Leiter (1999) encontram-se os sentimentos de solidão e de iniquidade, o colapso da união entre os pares no trabalho, a falta de reconhecimento e o conflito de valores. São, portanto, fatores que podem facilmente ser relacionados às queixas dos professores que brincam. Sem pretender fazer uma previsão pessimista da evolução da carreira dos professores que brincam, tais observações alertam para a situação de risco à saúde e à realização profissional em que eles se encontram. Apontam também para a necessidade de que as instituições formadoras de professores identifiquem formas de intervir nesse cenário sombrio, que pode vir a dizimar os melhores quadros profissionais do magistério.

Porém, também como afirmei antes, esses obstáculos não parecem deter os professores em sua disposição de infundir a ludicidade em sua prática pedagógica. Rosinês, inclusive, declara não se preocupar com eles, já que considera perda de tempo ocupar-se com negatividade. Mesmo que fique em aberto a pergunta sobre os motivos que levam Hétzia e Johannes a não terem tempo para dedicarem-se à brincadeira em suas aulas, já que, como a própria Hétzia reconhece, não lhe falta formação a respeito, é notória a disposição desses professores para estabelecer um vínculo pleno, gratificante e responsável com os alunos em relação à tarefa pedagógica. A frase de Jouet é bastante ilustrativa disso: “ser professora que

⁴² A Síndrome de *Burnout* tem sintoma como central um sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização relacionado ao trabalho, em reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto com outros seres humanos. Seus componentes básicos são: exaustão emocional, despersonalização (desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas na relação com as pessoas destinatárias de seu trabalho) e baixo envolvimento emocional (CODO, 1999; FORTUNA, 2007; MASLACH; LEITER, 1999).

brinca é propor o que anima e faz sonhar, construindo alunos felizes”. Da mesma forma o depoimento de Neusa, que vale a pena ser repetido: “cada gesto ou palavra expressos pelos alunos, por mais simples que pareçam, devem ser observados e analisados com reverência: a sensibilidade em perceber uma manifestação criativa, a escuta sensível pronta a acolher uma idéia importante a ser gestada, o olhar vigilante, atento a todas as atitudes que merecem ser evocadas, são facetas que constituem seu universo profissional lúdico e ajudam a irradiar mais brilho para o interior do seu ser em constante processo de lapidação”.

O que anima e faz sonhar, num contexto de mistério e surpresa, senão o brincar e seus derivados, configurados na ludicidade? Ao fazê-lo, a ludicidade exerce aquele componente identificado por Bruner (1996) como modo subjuntivo e assinalado no capítulo sobre o referencial teórico; não é apenas a literatura que subjuntiviza, no sentido de que emprega no relato formas que denotam um desejo ou um acontecimento contingente, hipotético ou futuro, outorgando estranheza: a brincadeira é, por excelência, subjuntiva. Na perspectiva de Bruner, estar no modo subjuntivo é estar intercambiando possibilidades humanas e não certezas estabelecidas, o que produz, portanto, um mundo subjuntivo. Equivale a fazer o mundo mais flexível, menos trivial, mais suscetível à recreação. Mas, também, mais próximo do futuro desejado, e, nesse sentido, o modo subjuntivo da brincadeira representa uma maneira de contra-arrestar a razão indolente que Santos (2006, 2007) tanto critica, em sua pretensão de ser a única forma de racionalidade possível, reduzindo, justamente, o possível ao que já existe. A ludicidade, em contraste, faz o contrário dela: no exercício da imaginação, atrai o possível para o presente, dilatando-o, tal qual a sociologia das emergências concebida por Santos propugna.

O que, afinal, sustenta com tamanho vigor a atuação pedagógica dos professores que brincam? Este é um dos temas que pretendo explorar na próxima seção, com vistas a fazer avançar, ainda mais, e, aí, de forma conclusiva, o entendimento sobre a atuação e a formação lúdica do professor, posto que a Tese aproxima-se do seu fim.

No entanto, ainda que o melhor entendimento seja a minha maior motivação para avançar, adivinho o que está por vir nessa seção final do trabalho: a despeito da riqueza da pesquisa e da insistente recorrência à literatura para com ela dialogar, muito há de ficar sem explicação. Como? Por quê? Algo terá dado errado? Sinto-me, então, como Murilo Mendes, quando diz que uma das coisas que mais o tem impressionado nesta vida “é a gente ao mesmo tempo entender e não entender” (MENDES, 2003, p. 96). Estamos mais uma vez diante de um caso de *coincidentia oppositorum*. Ele propicia a oportunidade de confirmar a percepção de Blake assumida por Bateson (1998a) sobre não existir progresso sem contrários: se aplicada a

mesma fórmula anteriormente propugnada para a busca da unidade dos opostos, posso concluir que, se eu entender que nem tudo poderá ser entendido, ainda assim, entenderei mais. É bastante animador aproximar-se do final de um trabalho com este sentimento, pois, além de ele, ao repelir a lógica binária do entender ou não entender, assinalar as margens a partir das quais a busca do entendimento poderá prosseguir, ainda assegura que, sim, graças a esse trabalho, hoje entendo diferente, mais e melhor sobre a formação lúdica do professor.

4 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR QUE BRINCA E O PAPEL DA UNIVERSIDADE

No diálogo até agora estabelecido com as narrativas dos professores que brincam sobre as suas histórias formativas em relação ao brincar, não foram poucas as questões que ficaram em suspenso; várias foram também as hipóteses levantadas, bem como as explicações propostas. É hora de retomar algumas delas, não para fornecer respostas conclusivas, mas, sim, para indicar algumas pistas teóricas para a compreensão da formação lúdica do professor que a interpretação dessas histórias e a interação com os diversos autores consultados permitiu identificar.

Note-se bem: apenas algumas dessas questões serão a seguir exploradas; as demais estão condenadas àquela existência efêmera que é característica dos *insights* e que os faz capazes de iluminarem subitamente um pensamento obscuro, uma dúvida, uma inquietação, e, em seguida, diluírem seu brilho na claridade plena – se bem que sempre provisória – da compreensão. Daí que muitas delas acham-se implícitas nessas reflexões, como que ofuscadas pelo entendimento que elas mesmas ajudaram a alcançar. Decerto muitas dessas questões dariam, cada uma delas, outra Tese. Oxalá elas possam servir de inspiração a novos estudos! Enquanto isso, devem resignar-se a confiar na vida embrionária que este estudo lhes concedeu, ao exercitar, às vezes até com algum exagero, a vontade de pensar, apostando que, em trabalhos posteriores, venham a ser, enfim, retomadas e aprofundadas.

Mesmo porque, há duas lições aprendidas com Gadamer em relação à abordagem hermenêutica que se aplicam muito bem à presente situação: a primeira delas é que o intérprete não deve guardar para si a última palavra (GADAMER, 2000); a outra, que há sempre uma “sobra” no processo interpretativo, posto que “o que serve de orientação a uma linguagem sempre ultrapassa aquilo que nela se anuncia.” (GADAMER, 2007j, p. 386). Elas recordam a este estudo que não se pode pretender saber tudo, ainda mais quando o objeto do saber constitui-se de vidas, como é o caso. Portanto, repito, tal qual um refrão, aquela passagem em que Gadamer assevera que “não podemos transformar todas as coisas em objetos do saber” (2007p, p. 136), lembrando também as palavras de Hermann ao anunciar um dos principais ensinamentos da hermenêutica: “nem tudo aquilo que é desconhecido é transformado em conhecido, como pretendia o conceito iluminista de progresso” (2002a, p. 88). Ao contrário: em verdade, segundo Morin (1993), a todo progresso do conhecimento corresponde um grande avanço do desconhecimento, com largas zonas de desconhecimento entre os conhecimentos.

A essas duas lições, uma terceira deve ser agregada: aquela que preconiza que “um texto não é um objeto dado, mas uma fase na realização de um processo de entendimento.” (GADAMER, 2007j, p. 398). Válida para o texto que é objeto de interpretação, essa afirmação mantém seu valor se aplicada ao presente texto: como um flagrante de um momento pontual do processo de entendimento, este escrito expressa o que até então foi possível entender e – para continuar usando a citação de Murilo Mendes – também o que não foi entendido – ainda, mas que poderá vir a ser – quem sabe? Tal como eu previa no início da Tese, ao chegar ao seu final, experimento algum estranhamento ao reler as linhas iniciais, constatando que o entendimento daquela etapa do processo compreensivo era o possível para a ocasião; com efeito: de lá para cá, muita coisa mudou.

Daí que, com a pesquisa realizada, tendo entendido mais sobre a formação lúdica do professor, percebi quão menos isso é, perto do que ainda restaria entender; mas, dado que são os limites do saber que condicionam a sua possibilidade e que, se não consegui esclarecer tudo, ao menos aprofundei algumas coisas e aprendi outras tantas, hoje, como disse no final da seção anterior, entendo ainda mais.

E o que entendo?

É o que se verá a seguir.

4.1 O MODO APAIXONADO DE SER DOS PROFESSORES QUE BRINCAM E A AULA LÚDICA.

Sobre o modo de ser dos professores que brincam, uma constatação geral sobressai às análises precedentes: quer usando em suas aulas jogos e atividades ludiformes para ensinar ou integrar, quer sendo bem-humorado, alegre, positivo, ou, ainda, amoroso, atento aos alunos e envolvido com eles e com o que fazem, a maioria dos professores investigados deu visível mostra de ser apaixonado pelo que faz. Retorna, pois, ao texto, o tema da paixão. Que relação pode ter a paixão com o fato de ser um professor que brinca?

Em seu estudo sobre professores apaixonados pelo magistério, Silva (1994) constatou que os sujeitos então investigados por ela davam aula “como se” brincassem. Ser professor, para esses professores, parecia ser uma forma de, mesmo adultos e no trabalho, continuar brincando.

O professor apaixonado, segundo essa autora, concebe a formação como um movimento que comporta troca e transformação, sendo um processo interno e construtivo que envolve refletir sobre si mesmo e sobre as pessoas. Seu estilo de dar aula é pautado pelo uso

da angústia e da dúvida e os conteúdos programáticos mesclam-se à atualidade e ao cotidiano. A relação que mantém com os alunos é de natureza boa e amorosa, o que não o exime de ser exigente e, por vezes, severo. A aula do professor apaixonado é um lugar lúdico porque se assemelha ao fenômeno transicional do qual a capacidade de brincar provém: na condição de área intermediária entre o mundo interno e o mundo externo, instaura um momento de ilusão, mantendo os alunos e o professor como que “hipnotizados” pela aprendizagem. Percebem-se bem as características do brincar no modo de ser e de dar aula do professor apaixonado.

O professor apaixonado do estudo de Silva parece criar, à sua maneira e, antes de mais nada, para si mesmo, uma pedagogia livre e criativa, na qual não se posiciona como dono da verdade, mas, sim, com curiosidade e sem onipotência, permitindo, desse modo, que surja no aluno o desejo de saber.

Outro elemento vem se somar aos achados de pesquisa de Silva, reforçando a relação íntima entre a paixão e o ensino: Outeiral e Moura (2002), em seus estudos de orientação psicanalítica sobre a paixão e a criatividade, observam que *maître* significa mestre em Francês, enquanto que *maîtresse* significa tanto mestra como amante.

Por seu turno, Freud, no ensaio patográfico sobre Leonardo da Vinci (FREUD, 1976b), palmilha o caminho das paixões, sobretudo a sua associação à ânsia de conhecimento. No caso de Leonardo, ele observa que a persistência, a constância e a penetração que caracterizavam seu trabalho de pesquisa derivavam da paixão e que ao atingir o auge de seu trabalho intelectual, isto é, a aquisição do conhecimento, o artista-investigador permitia que o afeto há muito reprimido viesse à tona e transbordasse livremente, deixando-se dominar pela emoção. Freud explica esse processo através do mecanismo de sublimação – “a substituição de um objetivo imediato por outros desprovidos de caráter sexual e que possam ser mais altamente valorizados” (FREUD, 1976b, p. 71), por meio do qual a curiosidade sexual infantil transforma-se em interesse intelectual, escapando à repressão. Conforme Freud, mesmo adulto Leonardo continuou brincando, não somente através dos jogos e das brincadeiras que ocupavam a sua imaginação; é como se seu “instinto brincalhão”, desaparecido nos seus anos de maturidade, “encontrasse um derivativo na atividade de pesquisa que representou o último e mais alto nível de expansão de sua personalidade.” (FREUD, 1976b, p. 117). Para o criador da Psicanálise, o fato de Leonardo ter mantido seus interesses infantis teria a ver com a “felicidade erótica” desfrutada na infância. Sendo assim, o processo que o tornou um pesquisador apaixonado tem raízes na sua infância – raízes crianceiras, como diria Manoel de Barros.

Silva transpõe esse mesmo raciocínio para o caso dos professores apaixonados, afirmando que a paixão de formar tem origem nas pulsões primitivas infantis; conforme a autora, ela “seria um apropriar-se do brincar criativo infantil, que vem irromper na arte formativa.” (SILVA, 1994, p. 21).

Mas, tendo como fonte os desejos infantis, a paixão tem origem no inconsciente, sede de impulsos tanto de vida, quanto de morte, e seus mecanismos remetem às condições infantis de amar, isto é, à idealização e ao narcisismo, requerendo exclusividade sobre seu objeto. Portanto, ela é violenta, arrebatada, e comporta tanto destrutividade quanto construção; por isso mesmo, envolve também a reparação, além da sublimação, já mencionada. Daí que ela é considerada um sentimento irracional e até nefasto, opondo-se ao amor.

Em seu erudito recorrido pelo conceito de paixão, Lebrun (1987) o persegue através da Filosofia ao longo da História, até chegar à nossa época e constatar que vivemos, atualmente, o declínio da paixão, ou, pelo menos, a sua neutralização, haja vista que a consideramos um fator perturbador do comportamento e não algo intrínseco ao indivíduo e que ele deveria governar.

Enquanto isso, Alberoni, na primeira frase de seu livro *Enamoramento e Amor*, define a paixão (ou o enamoramento, como ele trata o conceito em sua obra) “como um estado nascente de um movimento coletivo a dois” (ALBERONI, 1994, p. 5) que envolve a autenticidade e a verdade, explicando que a passagem da paixão ao amor implica a entrada no mundo das certezas do cotidiano.

Ademais, a paixão de formar comporta em si um conflito, uma contradição, como ressalta Silva (1994): enquanto a paixão designa uma situação de posse e de narcisismo, o formar remete à ideia de dar e tomar forma, desenvolver, portanto, libertar.

Não seria o caso, então, de falar em professores que amam, em lugar de professores apaixonados? Com essa troca, destituir-se-ia o professor do arrebatamento e da constante disposição para a inovação e a criação que caracterizam a paixão. Com o amor, segundo Alberoni, sobrevém o apagamento gradual do entusiasmo, embora seja um sentimento mais estável e duradouro. Mesmo assim, para Silva ela está bastante próxima do amor, se também ele for entendido como uma força revitalizadora que anseia pelo novo e pela criação e se for inesgotável, e se ela puder ser libertadora e comprometida com o desenvolvimento do outro; é assim que, para a autora, resolve-se o dilema identificado acima.

Já na pesquisa desenvolvida para o presente estudo, a paixão manifestou-se nos professores que brincam na atitude de estar atraído pela vida e de possuir alegria de viver, o que corresponde à concepção arcaica de paixão. Seu entusiasmo recorda o sentido arcaico do

termo grego *en-theos-asmos*: viver com alegria divina (SALIS, 2004, p. 101). Entretanto, como bem assinala Day em seu livro *Pasión por enseñar* (DAY, 2006), estar apaixonado por ensinar não consiste só em manifestar entusiasmo, mas também em levá-lo à prática de maneira inteligente, fundada em princípios e orientada por valores. E, mais adiante, completa: “a paixão se relaciona com o entusiasmo, a preocupação, o compromisso e a esperança, que são características-chave da eficácia do ensino.” (DAY, 2006, p. 28).

Sobre o entusiasmo, Gadamer, critica a posição de Fink que separa o sentido do estar-fora-de-si próprio do entusiasmo do homem, o entusiasmo puramente humano, do *enthousiasmós*, pelo qual o homem está em Deus; para ele, ambos referem-se a um estar fora e estar presente, sendo algo que “advém” ao homem (GADAMER, 2007b, p. 183, nota 231). Como assevera Gadamer, “estar fora de si é a possibilidade de estar inteiramente em alguma coisa”, o que “tem o caráter de um autoesquecimento”, procedendo da “dedicação total à causa” (2007b, p. 183). Essas ponderações de Gadamer, feitas no contexto de sua reflexão sobre o ser do espectador no jogo da arte, bem parecem se aplicar aos professores que brincam: sua paixão se expressa na dedicação total à causa de ensinar. O estar-fora-de-si, que, no caso do professor que brinca, pode ser identificado em seu arrebatamento e alegria, combina-se com o estar-presente, isto é, com a consciência do compromisso pedagógico que o mantém plenamente consciente de seu papel de professor e de sua função educativa.

O certo é que, a despeito das adversidades pessoais ou profissionais enfrentadas – no caso desses professores, incompreensão e resistência dos colegas, chefia, alunos e seus pais, falta de espaço e de investimento institucional para o desenvolvimento da proposta de trabalho, sentimento de injustiça e falta de tempo para desenvolver e envolver-se com as atividades lúdicas –, eles mantêm-se confiantes no “poder do jogo” e continuam apaixonados pelo ensino. Há, neles, como que uma vontade para a vida, o que remete ao conceito ancestral de paixão, enquanto *pathos* (SALIS, 2004), e ao conceito de dionisíaco no sentido de dizer sim à vida, tal como empregado por (NIETZSCHE, 2003, 2005). Mais uma vez parece bem aplicar-se ao caso dos professores que brincam a conceituação de paixão de formar de Silva: “caracteriza-se por um movimento psíquico que se mantém internamente, apesar de todas as vicissitudes externas e que se vincula à realidade, possibilitando a eficácia da transmissão, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do outro.” (SILVA, 1994, p. 7).

Seguindo esse esquema de pensamento, para além do reconhecimento da importância de brincar e da consciência de seus possíveis benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem humana, os professores brincariam porque seriam apaixonados; ou melhor, ser

professor que brinca seria uma forma de continuar brincando, mesmo adulto e no trabalho, respondendo a esse movimento psíquico arrebatador e criativo.

Retomo, pois, as formas de ser professor que brinca e que configuram uma aula lúdica: há aquela forma marcada pelo uso de jogos e atividades ludiformes propostos aos alunos; há também aquela forma de brincar que transparece em seus derivados, como o humor, a curiosidade, a inquietação intelectual e a criatividade, configurando-se em uma atitude lúdica perante a tarefa pedagógica e contribuindo para instaurar uma atmosfera lúdica na aula – como na aula do professor apaixonado, em que é “como se” ele brincasse. O próprio dar aula é “como se fosse” uma brincadeira, pois apresenta as características típicas da situação lúdica. Pode-se dizer que os professores que brincam dão aula como “como se” brincassem porque estão completamente focados na sala de aula, em seus alunos e no ensinar, como se estivessem separados no tempo e no espaço da realidade ordinária, em uma condição de envolvimento total (o fluxo de que trata Csikszentmihalyi), tal qual um estado de transe; brincam com os conteúdos das aulas, com os seus próprios pensamentos, com as suas ideias e com a própria realidade, através do humor; inquietos e não-conformados, parecem estar sempre em busca do incerto e de novidades; o que mobiliza estes professores para o ensino é o seu próprio desejo de aprender e de fazer saber; mantêm com os alunos uma relação positiva e amorosa e, também eles têm (ou tiveram) a experiência de aprender brincando. Recordemos a exortação platônica mencionada anteriormente: “eduquemos estes homens em imaginação, como se estivéssemos a inventar uma história e como se nos encontrássemos desocupados” (PLATÃO, [s.d.], p. 86)⁴³; ela incentiva o professor a ensinar “como se”, isto é, brincando. Creio que há, ainda, uma terceira forma: é o brincar de brincar. A essa última forma denominei brincadeira de segunda potência: tal como o discurso de segundo grau, que reflete sobre um recorrido anterior de pensamento (RICOEUR, 2007b), configurando-se em um discurso sobre o discurso, e semelhante à autobiografia, quando entendida como uma formação de segunda potência (CAMBI, 2002) o professor, ao dar aula “como se” estivesse brincando, está brincando, pois o “como se” é um dos traços definidores da brincadeira; além disso, ele brinca com jogos e atividades ludiformes, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Ele brinca, pois, duas vezes. Fink (2008) demonstra ter reparado nessa possibilidade do jogo ser jogado, quando afirma que o homem joga também com o próprio jogar. Creio que é o brincar de brincar, e não somente brincar, que o mantém na posição de professor, isto é, deliberada e intencionalmente engajado na tarefa de ensinar,

⁴³ *A República*, 376e.

portanto, pedagogicamente comprometido. Se, simplesmente, brincasse com seus alunos – e isso verdadeiramente acontece em alguns momentos e em determinadas atividades, ainda que, a rigor, a brincadeira jamais seja simples –, o professor que brinca, nessa condição, momentaneamente colocaria em segundo plano seu papel de professor, em benefício de ser um companheiro de jogo. Não vejo problema em que isso aconteça pontualmente; afinal, não exercemos um único papel, o tempo todo. Enquanto estamos no lugar de professores, podemos, eventualmente, ter despertado em nós o papel de mãe, filho, amante, advogado, médico, companheiro de jogo, aluno, colega, etc., conforme o caso. Brincar diante do outro é uma eficiente forma de mobilizá-lo para a brincadeira, convidando-o a brincar também, brincando junto. Mas, ao brincar de brincar, o professor brinca com a própria brincadeira. Ele, ao mesmo tempo em que brinca, tem uma consciência lúdica, isto é, uma consciência que, sem ser inata, constrói-se ao longo da formação profissional e existencial do professor e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida, identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar; essa consciência, que se expressa através de uma posição ativa, lúcida e crítica em relação ao brincar e à educação, envolve saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica, enfim (FORTUNA, 2005, 2008b).

A redundância presente na fórmula “brincar de brincar” assegura que o professor, a um só tempo, brinque e ensine, conciliando esses termos postos tradicionalmente em relação de oposição. O comportamento do professor que brinca de brincar constitui uma unidade complexa, na qual esses termos, se individualizados, não têm o mesmo sentido que possuem quando combinados.

Do ponto de vista da teoria dos tipos lógicos de aprendizagem de Bateson (1998e), brincar de brincar se inscreve no tipo II de aprendizagem, caracterizada pelo comportamento de aprender a aprender, mas acredito que ela pode, inclusive, evoluir em direção ao tipo III, tornando-se mais complexa à medida que se torna mais abrangente e reflexiva; nesse caso, o professor brincaria de brincar de brincar – como pode suceder, penso eu, com os formadores de professores nessa área.

De acordo com Staccioli (2003b), o jogo que joga com o jogo configura um paradoxo lúdico, no qual se está dentro do jogo (é um ser no jogo, que joga de acordo com as suas regras) e fora dele (no sentido de ter consciência do jogo, examinando criticamente essas regras). Seria possível estar dentro e fora? Isso ainda seria um jogo? Segundo o autor, sob a perspectiva do paradoxo, as duas coisas não se excluem, mas oscilam de uma a outra – o que, aliás, acrescento eu, é próprio do jogo, isto é, esse trânsito constante entre o dentro e o fora, o

real e o imaginário, a regra e a liberdade. É como o caso do entusiasmo, no qual é possível estar presente e estar fora de si: assim, como vimos acima com Gadamer, pode-se estar inteiramente em alguma coisa.

A meu ver, a aula do professor que brinca – a aula lúdica –, quaisquer que sejam as formas empregadas, parece uma festa.

É no pensamento de Gadamer que recolho inspiração para pensar a aula lúdica como festa. E, como para ele, a festa é “a essência da comunicação recuperada de todos com todos” (GADAMER, 1985, p. 23), proponho que a aula lúdica, uma vez tomada como festa, seja definida como a arte do encontro.

Na qualidade de um acontecimento coletivo, por meio do qual um amplo repertório simbólico é compartilhado, a festa possui um forte poder agregador, reforçado pela intenção de festejar que une os participantes (CALLEJO, 1999). Expectativa e tensão percorrem-na de ponta a ponta, configurando-a como uma experiência-limite somente suportável devido ao regime de exceção que a caracteriza – regime esse que a torna ainda mais esperada. Como modo, lugar e ocasião para a experiência tanto do novo quanto da tradição, do sagrado e do profano, do íntimo e do público, do solene e do prosaico, da sobriedade e da irreverência, a festa representa a condensação de uma experiência social ímpar.

Igualmente Fink relaciona o jogo à festa e à ideia de encontro, notando que a comunidade arcaica em festa “abraça” os espectadores, os iniciados e os adeptos daquela espécie de jogo cultural que nela se realiza, da mesma forma que a comunidade de jogo “abraça” as formas e as figuras do estar junto e torna possível a representação de uma existência inteira: “ela é a realidade da vida humana em todos os seus aspectos”, resume o filósofo (FINK, 2008, p. 33, tradução minha). Aliás, para esse autor, o jogo é fundador de comunidade, dado que, originariamente, ele é a maior potência coercitiva, embora seja diferente da comunidade entre os mortos e os vivos, do ordenamento usual de poder e, ainda, da família elementar; ele é uma possibilidade fundamental de existência social, uma forma íntima da comunidade humana; mesmo o jogo solitário mais obstinado realiza-se em um horizonte de comunhão com os outros, diz Fink (2008). Porém, isso não quer dizer que a comunidade de jogo somente se defina enquanto tal por consistir de um conjunto de pessoas reais, já que basta pelo menos um jogador real e efetivo para que se trate de um jogo real, explica o autor. Aliás, “ao mundo do jogo pertencem sempre coisas reais”, nota Fink, ainda que “algumas tenham o caráter de aparência ôntica”, enquanto “outras se revistam de uma aparência subjetiva, que provém da alma humana.” (FINK, 2008, p. 38, tradução minha).

Estudando os mitos e o homem religioso, Eliade percebe que “participar religiosamente de uma festa implica a saída da duração temporal ordinária e a reintegração no tempo mítico reatualizado pela própria festa.” (2010, p. 64). O tempo da festa é um outro tempo, um tempo de sonho, o tempo primordial; por meio dela, afirma Eliade, o homem religioso torna-se contemporâneo dos deuses. Os rituais inscrevem-se nela como modo de tornar presente “algum acontecimento sagrado que teve lugar *ab origine*”; assim, os próprios participantes da festa tornam-se contemporâneos do acontecimento mítico, encontrando a dimensão sagrada da existência (ELIADE, 2010, p. 79). Nada leva a crer, porém, que se trate de recusa do mundo real e evasão no sonho e no imaginário. De acordo com Eliade, o desejo de restabelecer o tempo da origem através da festa não representa apenas encontrar os deuses, mas o próprio mundo “tal como era *in illo tempore*”, o que a torna, “ao mesmo tempo, sede do sagrado e nostalgia do *Ser*.” (2010, p. 84).

Além do mais, o regime de exceção que a festa instaura é também responsável pelos excessos que ela pode comportar. Como diz Caillois, “a festa constitui um excesso permitido através do qual o indivíduo se encontra dramatizado e se torna o herói: o rito realiza o mito e permite a sua vivência.” (CAILLOIS, 1986, p. 24).

No contexto da veemente defesa que Maffesoli (2005) faz do paradigma dionisíaco, cujo retorno é por ele identificado como uma reação à unidimensionalidade econômico-tecnocrática da contemporaneidade, esse aspecto da festa assinalado por Caillois é recordado: a festa evoca o caos original, que permanece como um elemento da ordem existente, sendo, por isso, sempre excessiva, lembrando, no extremo, um crime, um ato de desobediência, uma revolta, a morte de um deus ou de um personagem célebre. “Como momento cristizador da força societal”, diz o autor, a festa “contém uma forte carga de excesso, de morte, mas, assim, ela administra a morte, acomoda-se à sua presença constante e chega mesmo a brincar astuciosamente com ela.” (2005, p. 83). Para Maffesoli, o orgiasmo – conceito-mestre de sua obra e que equivale a uma das estruturas essenciais da sociabilidade, pela qual o valor dos sentimentos se afirma no jogo societal – é uma das formas festivas que, integrando a morte, participa do vasto processo da fecundidade. Mas esse aspecto exaltado da festa é necessário, até mesmo vital, na perspectiva do autor, pois a explosão das paixões na festa dá ao conflito de valores que lhe é subjacente uma forma aceitável; perigoso, a seu ver, é recusar esse procedimento, pois equivale a expor-se ao possível retorno do recalado – essa seria a sombra de Dioniso. Daí que, conforme Maffesoli, “é na festa, bem mais do que em estruturas abstratas de troca ou circulação, que se opera a passagem da ‘natureza’ à ‘cultura’, sob mediação de Dioniso (2005, p. 158).

Não obstante opor-se à interpretação de que o paradigma dionisíaco estaria em plena vigência na contemporaneidade, vendo “no frenesi do consumo-mundo”, isto sim, um ideal apolíneo, Lipovetsky (2007) também identifica na festa a tarefa de voltar a dar vida, simbolicamente, depois do caos e da morte, ao corpo coletivo.

Tentando compreender a sociedade do hiperconsumo que, a seu juízo, é a que estamos vivendo, ele a compara a uma “minifesta”: o ato de consumo visa, na busca do novo, redinamizar o aqui agora (LIPOVETSKY, 2007, p. 70). Porém, para o autor, a sociedade do hiperconsumo, diferentemente dos cultos dionisíacos do passado, que praticavam, através do êxtase e do frenesi transgressivos, a inclusão coletiva, é caracterizada pela crescente individualização dos modos de vida. Assim, para Lipovetsky, a festa e o universo do lazer contemporâneo são marcados pela “privatização dos prazeres, da individualização e da comercialização do tempo livre”; “a lógica que triunfa é a do tempo individualista do lazer-consumo.” (LIPOVETSKY, 2007, p. 211-2). Não se trata mais de celebrar uma divindade, um ser, um acontecimento a que a coletividade atribui uma importância particular ou de perpetuar a lembrança e de conservar vivas as tradições: “as festas do presente têm como característica animar o presente dos indivíduos, transformando-o em tempo lúdico e recreativo.” (LIPOVETSKY, p. 2007, p. 253). Viveríamos, segundo ele, a revitalização do *Homo festivus*, com o exercício do direito ao prazer, ao não-sério, à explosão de alegria.

E agora? A qual dessas festas a aula lúdica se compara? A festa que exalta o coletivo e as origens, ou aquela que enaltece o presente e o consumo?

Mesmo que a festa contemporânea, no entender de Lipovetsky, esteja a serviço da procura da felicidade dos indivíduos, o certo é que tanto em uma quanto na outra, vive-se o “o prazer de sentir o júbilo coletivo, de viver um estado de efervescência compartilhada, de sentir-se próximo dos outros.” (LIPOVETSKY, 2007, p. 255). Não concordo com o autor, porém, quando ele diz que a festa contemporânea é a festa ajuizada, em oposição à festa dionisíaca que excitava todos os sentidos. Creio que persiste, ainda que de forma variável, a dimensão de excesso, que se expressa em seu lado transgressor, de exceção.

Dito isso, penso que, tal qual na festa, na aula lúdica realizam-se atividades que só ali podem acontecer. Essas atividades – o jogo, ritual por excelência, o riso, o estado de fluxo – transportam para um outro tempo, que é o tempo da imaginação e do “como se fosse”, mas também para o “mundo das ideias”, de modo que esse passa a ser o mundo que interessa. É como se o mundo lá fora se tornasse, ele, e não o mundo da aula lúdica, um outro mundo – tal qual Calvino descreve a experiência do espectador de cinema, que ouve os ruídos da rua como “o chamado daquele outro mundo que era o mundo.” (CALVINO, 2000, p. 46). Inclusive,

creio que é esse regime de exceção o que permite que adultos, raramente capazes de jogar espontaneamente, como observa Fink (2008), assim o façam na aula lúdica.

Para Gadamer (2007b), a festa só existe na medida em que é celebrada. Assistir a uma festa é participar verdadeiramente dela – como o faz o *theoros* da metafísica grega, aquele espectador que participa do ato festivo, esquecido de seus próprios objetivos e que conduz àquele sentido de *theoria* mencionado no início do capítulo sobre a revisão de literatura: “a partir daquilo que o sujeito está olhando” (2007b, p. 182). Sendo assim, se a aula lúdica é uma festa, isso quer dizer que dela se participa ativamente, estando o professor e os alunos nela plenamente implicados. Penso, contudo, que a aula lúdica entendida como festa não diz respeito a qualquer encontro, senão aquele encontro do ato de ensinar com o ato de aprender, da mesma forma que nela se encontram os sujeitos e os objetos desse processo. É vivenciada coletivamente como celebração da vontade de saber e como fruição do conhecimento por alunos e professor, ambos unidos no mesmo interesse: a aprendizagem.

Com efeito, nesse congraçamento alunos e professor têm na aprendizagem seu ponto de intersecção de interesses: os primeiros querem aprender; o segundo quer fazer aprender e mais aprende à medida que ensina. Jorge Luis Borges sintetiza esta ideia em seu ensaio autobiográfico *Perfis*, quando proclama seu principal interesse como professor: o prazer de estudar, não a vaidade de ensinar (BORGES, 1970). Nesse mesmo sentido, Snyders, em seu estudo sobre a felicidade na universidade a partir de algumas biografias, cita Michelet: “sempre tive o cuidado de nunca ensinar senão o que eu não sabia” (*apud* SNYDERS, 1995, p. 121). Por sua vez, Gadamer (1996), lembrando seus professores de Filosofia, evoca Hartmann, um jovem professor que mantinha com os alunos uma relação amistosa cujas aulas, tal qual as define Gadamer, eram “orgias dialógicas semanais”. Com esse professor havia também uma festa semestral em uma gruta, na qual os alunos e ele passavam toda a noite juntos, jogando e polemizando até o amanhecer; eram “festas lógicas”, diz Gadamer (1996, p. 26, tradução minha). Um dos jogos preferidos era o “*tetera*”, um jogo de adivinhação em que a resposta deveria ser um sim ou um não simples, o que, para aqueles alunos iniciados na lógica, era empolgante. Suas lembranças contemplam, ainda, o professor Bultmann, a quem resume como um humanista apaixonado que promoveu, durante muitos anos, *Graeca* bultmannianas, encontros semanais de leitura de clássicos da literatura grega; havia também a parte festiva da reunião, com vinho, “fofoca acadêmica” e sessão de piadas. (GADAMER, 1996, p. 45, tradução minha). Mas é na lembrança de Heidegger que Gadamer se detém, pintando, com nitidez, o retrato de um professor apaixonado: segundo ele, Heidegger oferecia a plena entrega de todas as forças de um pensador revolucionário que

quase se assustava da ousadia das perguntas que ele mesmo ia formulando com cada vez maior radicalidade, cuja paixão pelo pensamento suscitava em seu auditório uma fascinação irrefreável; suas aulas faziam com que as coisas parecessem tão imediatamente próximas, que em certo momento não era possível distinguir se era ele ou Aristóteles quem estava falando. E conclui: “sobre os seus alunos Heidegger exercia o efeito de um narcótico.” (GADAMER, 1996, p. 253, tradução minha).

A partir desses depoimentos, deduzo que a aula lúdica tampouco é apenas o encontro do ensinar com o aprender, mas um encontro do ensinar com o aprender movido pela curiosidade, pela busca do novo, pelo que surpreende e surge inesperadamente, ainda que esta aula possa ser minuciosamente planejada e pacientemente esperada. O psicanalista Pontalis, ao falar de sua trajetória como professor na autobiografia intitulada *Amor dos Começos*, explica: “se eu ensinava brincando, é porque para mim era uma brincadeira da qual me orgulhava em transmitir as regras elementares e apontar os golpes que, com um nada de talento ou esperteza, garantiriam o sucesso” (1988, p.88). Por seu turno, Albert Camus (1994), no livro *O Primeiro Homem*, ao referir-se às aulas de seu professor da escola primária, diz que eram sempre interessantes, pelo simples fato de que ele era apaixonado pelo seu trabalho. E Canetti (1987), ao lembrar-se de suas experiências escolares em Zurique no livro *A Língua Absolvida*, descreve o absorvente entusiasmo do professor de História que transformava suas aulas em uma vertigem para os alunos. Na pesquisa de Silva (1994) sobre os professores apaixonados, consta o relato de um professor que declara que seu modo de preparar as aulas baseia-se em transpor a sua própria fronteira de noções a respeito do assunto a ser ensinado; assim, a aula é também aula para ele, que nela busca o novo e se surpreende. Exemplifica-se, pois a tese de que, para esses professores, ensinar é, pois, um momento do seu aprender.

Essa busca da novidade reforça a semelhança da aula como festa em relação ao jogo, do ponto de vista de sua característica de imprevisibilidade e surpresa, ao menos no tocante ao professor, que encontra dentro de si, através dela, a fonte do brincar, “deixando o lúdico emergir” (SILVA, 1994, p. 172). Entretanto, estas características também parecem ser importantes do ponto de vista do aluno: para Staccioli, em seu tempo de aluno da escola elementar, quando o professor estimulava seus alunos com um jogo qualquer – o que era muito raro – era uma alegria, pois os alunos se empenhavam, conversavam, preparavam-se, “em suma, era uma festa” (STACCIOLI, 2009, p. 22, tradução minha). Uma aula não tediosa, envolvente, desafiadora, bem-humorada, atrai os alunos para o seu núcleo, tal qual um ímã – núcleo esse constituído pelo par ensino-aprendizagem. Com efeito, o humor é um traço importante na opinião dos alunos para definir um bom professor (FERNANDEZ, 1998). Se

admitirmos que o humor é herdeiro da capacidade de brincar, tal como Freud (1976e) ensinou e foi mencionado no capítulo em que apresentei o referencial teórico da Tese, então sua identificação com a aula lúdica está plenamente legitimada.

A propósito do humor, Lulkin (2007) observa que ele e o riso são vistos ora como potentes catalisadores da crítica, ora como artifícios convenientes, tratados como um bálsamo para os acordos e conflitos dentro de uma comunidade. Repete-se, assim, aquela ambiguidade fundamental que o caracteriza, assinalada por Freud (1976e) no fato de ele tanto opor-se à realidade, quanto ajudar a enfrentá-la, e tanto proteger e conservar, quanto libertar; a mesma ambiguidade reconhecida por Larrosa (2006) na forma do riso que confronta a linguagem ordinária com seus próprios limites comunicativos e na consciência irônica em permanente tensão dialógica, rindo de si mesma. Creio até que a sua força reside justamente nessa condição paradoxal.

A verdade é que na piada – e, acrescento eu, nas demais formas da ironia – há uma transgressão autorizada que dá certa dose de satisfação e, ao mesmo tempo, “reafirma o laço social” (KUPERMANN, 2003, p. 22). Tal como o jogo, o humor é uma liga. Aliás, é por causa do laço social que ele se propaga: Kupperman vê no ímpeto à transmissão de uma boa piada “um afeto que solicita ser partilhado de modo a ser experimentado em plena potência.” (2003, p. 26). Naquela sua tríade de ensaios sobre o riso, Bergson começa o primeiro deles exaltando, precisamente, o caráter solidário do riso e a sua intenção de cumplicidade com os outros ridentes, reais ou imaginários, ao declarar que “o riso precisa de eco” (BERGSON, 2004, p. 4). Aqui, encontro a explicação para o fato de que a paixão de formar e a brincadeira são contagiantes: esse afeto é o entusiasmo, característico dos professores que brincam. É por isso que a paixão de formar não é possessiva nem excludente: por causa do entusiasmo combinado com o brincar, ela se torna uma espécie de paixão solidária.

No fim das contas, precisamos do jogo e do humor – “paradoxos da abstração” –, como sustenta Bateson, para viver, pois sem eles a comunicação se deteria: “a vida seria então um interminável intercâmbio de mensagens estilizadas, um jogo com regras rígidas, sem o alívio da mudança ou do humor.” (BATESON, 1998b, p. 220-1). Mas não somente por isso: para Kupperman, eles “aumentam a potência de pensar e de agir no mundo”, o que explica porque a “lucidez é necessariamente lúdica” (2003, p. 365). E, sobretudo, porque rir, brincar, fazer piada, funciona, a meu ver, como a sociologia das ausências, esse instrumento de promoção da ecologia dos saberes de Santos (2006, 2007). Vejamos por quê: assim como a sociologia das ausências combate a “razão metonímica” – “aquela que contrai, subtrai, diminui o presente, deixando de fora muita realidade e experiência” (SANTOS, 2007, p. 26) –

demonstrando que há muitas outras realidades fora da realidade concreta, limitada, reduzida, imediata – e injusta –, o humor, o riso, a brincadeira mostram o tempo todo a possibilidade de outras realidades. Como reflete Morin, “sorrir, rir, brincar, fazer piada, acariciar e abraçar; tudo isso também é resistir”: resistir a si mesmo, à crueldade do mundo, ao que há de impiedoso na política e nas relações entre os seres humanos; essa forma de resistência se chama, diz ele, esperança (2000, p. 274).

Há, ainda, outro encontro que a aula lúdica concebida como festa pode promover: o encontro consigo mesmo, que, a meu ver, remete à “nostalgia do *Ser*” mencionada por Eliade (2010). Esse tema se relaciona ao problema ontológico do jogo, mas, agora, não no sentido do ser do próprio jogo, e sim, no “sentido do ser a partir do jogo” (FINK, 2008, p. 39, tradução minha). A aula lúdica “como se” fosse uma festa oportuniza ao jogo colocar em jogo uma de suas dimensões fundamentais, qual seja a participação na constituição do ser. Essa dimensão, por sinal, como comentei anteriormente, esteve marcantemente presente nos encontros ludobiográficos desenvolvidos para o estudo, uma vez que os professores, ao brincar, não apenas revelavam quem eram, mas também exerciam o seu ser nas atividades lúdicas propostas. Ao jogar, o ser humano se torna quem é. Isso significa que, embora o jogo não tenha essa intenção – afinal, um de seus traços característicos é, precisamente, ser autotélico, sendo sua motivação intrínseca – ele é formativo. Mais uma vez vem à baila a condição paradoxal da oposição brincar *versus* aprender, extensiva à oposição brincar *versus* pesquisar: como afirmei antes, brincando por brincar, também se aprende, e brincar pode, sim, ensinar, desde que continue sendo brincadeira.

Para Fink, cuja maior contribuição no campo dos estudos sobre o jogo é pensá-lo, precisamente, do ponto de vista ontológico, “o jogo pertence essencialmente à constituição do ser da existência humana, é um fenômeno existencial fundamental” (2008, p. 12, tradução minha). Recordo que, segundo ele, conforme já disse anteriormente, o jogo “é uma ação-símbolo que representa a existência humana, que nela se autointerpreta” (FINK, 2008, p. 32, tradução minha). Seu pensamento, se não é pioneiro, já que é precedido e influenciado por outros autores, como Heráclito, Platão, Schiller, Heidegger e Nietzsche, é bastante audaz: ao propor pensar a essência do mundo como jogo e conceber o homem como o único ente capaz de dar-se conta do curso de tudo, entende que, assim, ele é capaz de alcançar a sua essência mais íntima.

Rohden (2002) identifica semelhanças entre os pontos de vista de Fink e Gadamer em relação ao jogo, embora o primeiro insista na ideia de jogo como um modo de ser-no-mundo, enquanto Gadamer vê nele o acontecer do ser-na-verdade. O importante é que, quando

Gadamer diz que “todo jogar é um ser-jogado” (2007b, p. 160), e que a “autorrepresentação do jogo faz com que o jogador alcance a sua própria autorrepresentação jogando algo, isto é, representando-o” (2007b, p. 162), ele aponta não só para o poder de expressão do ser próprio do jogo que o jogo tem, mas, igualmente, para a constituição do ser no jogo. Daí que é possível afirmar, como Rohden o faz, “que é no jogar, no acontecer movimentando-se – ao modo de Hermes indo e vindo entre os deuses e os homens – que acontece, instaura-se e se explicita a experiência do sentido da vida humana.” (2002, p. 140).

Para finalizar essa argumentação sobre o quanto o jogo é encontro consigo mesmo – não no estrito sentido de conhecer-se, particularmente, através do jogo, mas do ponto de vista de sua participação na expressão e determinação de ser, que é o ponto de vista ontológico –, o que justifica sobejamente a riqueza de uma aula lúdica, acrescento, ainda uma reflexão: baseando-me em Axelos, quando afirma que não se trata de viver a vida, “mas de jogá-la” (AXELOS, 1983, p. 70) e em Green (1999), para quem a vida é constantemente retomada pelo brincar, concluo que viver é jogar, sendo o jogo um modo de afirmar a vida. Quem vive, brinca.

Uma palavra, porém, merece ainda ser dita a respeito do encontro consigo mesmo que o jogo proporciona, e que responde, ao menos em parte, por seu fascínio: brincando entramos em contato com o que há de mais profundo e antigo em nós. Não apenas o patrimônio cultural humano, amalhado ao longo do processo civilizatório, é revolvido a cada vez que se brinca, mas todo um reservatório pessoal de sentimentos, desejos e impulsos se expressa e constitui-se brincando. Fica, então, mais evidente a procedência da associação entre a aula lúdica e a festa, na medida em que aquele desejo que a primeira tem, uma vez assimilada à segunda, de restabelecer o tempo da origem (*in illo tempore*), refere-se também à dimensão psíquica do ser humano. A brincadeira abre uma porta para o mundo psíquico de cada um, proporcionando uma experiência de integração por meio da qual é possível sentir-se único e o mesmo ao longo da vida, entrando em contato com o que há de mais profundo e verdadeiro dentro de si.

Volto a analisar a aula lúdica sob o ângulo da ecologia dos saberes de Santos (2006), perspectiva com a qual se assemelha, haja vista a irreverente insurgência da brincadeira em sua luta quase quixotesca contra a cultura logocêntrica. Conforme este autor, a ecologia de saberes não ocorre apenas ao nível do *logos*; ocorre também ao nível do *mythos*, propiciando um constante diálogo entre o saber científico e o saber popular e laico e comparações recíprocas entre eles na busca de limites e possibilidades cruzadas (SANTOS, 2006). Considerando que a ecologia dos saberes faz uma contraposição à monocultura do tempo

linear, assumindo a forma de uma “ecologia das temporalidades” (2007, p. 33), a ela relaciono a aula lúdica na medida em que esta também instaura uma nova temporalidade, pois as aprendizagens por ventura realizadas no e a partir do jogo nem sempre são perceptíveis no tempo regular da aula. Já chamei a atenção sobre isso, páginas atrás, quando comentei o pensamento de Bruner sobre o tempo narrativo. Acrescento que, segundo a interpretação de Freire (2002), amparado em Altarriba, são dois os tempos na vida: *khrónos*, o tempo previsível, cronometrado, e o *kairos*, tempo do eterno, o tempo sem tempo, em que as coisas do real se perdem. É na esfera do *kairos* que transcorrem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento colocados em jogo no jogo, assim como na narrativa, exigindo, portanto, compreensão e respeito em relação a esta temporalidade alternativa. Para tanto, há que se fazer uma verdadeira revolução pedagógica, tensionando os limites convencionais do tempo da aprendizagem escolar.

Que não se pense, contudo, que na aula lúdica vigora a tirania do prazer e o império do hedonismo. Aliás, duas das experiências primordiais proporcionadas pelo jogo são, precisamente, a postergação da satisfação imediata e a tolerância à frustração. A bem da verdade, o conceito de prazer figurou de forma relativamente moderada ao longo do texto, dando mais vez ao desafio, à surpresa, ao envolvimento e à busca de sentido. O prazer, na aula lúdica, como no próprio jogo, é um produto derivado: ele é resultado de uma experiência interessante e repleta de significado, que mobiliza seu sujeito integralmente e o desafia a superar-se e sentir-se capaz. É a vontade de aprender, de avançar, de compreender, de transcender-se, que traciona o prazer no jogo e, por conseguinte, na aula lúdica. A diversão, a fantasia, a expressividade emocional e a descontração, para citar apenas alguns dos elementos presentes na aula lúdica, não se opõem às lógicas transcendentais de invenção do novo e da superação de si – como pensam alguns críticos da educação centrada no lúdico, como é o caso, por exemplo, de Lipovetsky (2007): eles são capazes de se integrar e se combinar, desde que sob a lógica contraditorial.

Mesmo porque, um jogo não é naturalmente prazeroso ou prazeroso por si mesmo. Como esclarece Staccioli (2009), o caráter lúdico de uma situação é fortemente dependente do seu contexto: no caso da escola, é preciso vivê-la de maneira lúdica, pois quando um jogo adquire valor contextual irradia uma aura que o jogador percebe como prazerosa e agradável. E adverte: “nenhum jogo pode determinar um clima lúdico se a vida na aula não é lúdica”, assim como “não é possível criar um clima lúdico sem usar jogos ou sem agir ‘como se’ jogasse” (2009, p. 22, tradução minha). Mas viver a escola “como se” jogasse não é nada simples, pondera o autor, embora seja a minha utopia e o motivo pelo qual tanto me empenho

na formação lúdica do educador, sendo o próprio motivo de ser desta Tese. Nas palavras de Rovatti e Zoletto, “uma escola do jogo não é uma escola onde se joga, mas uma escola onde o jogo e a escola são a mesma coisa” (ROVATTI; ZOLETTO, 2005, p. 9, tradução minha).

Tais ideias são convergentes com a minha convicção de que a contribuição do jogo para a educação vai muito além do ensino de conteúdos de forma lúdica, sem que os alunos sequer percebam que estão aprendendo – embora alguns professores que brincam possam eventualmente pensar assim. Acredito que a abordagem lúdica do ensino não se reduz ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco a obnubilar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador; trata-se, isso sim, de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão e a sociabilidade. Enfim, trata-se de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. Como declarei anteriormente, vivenciados na brincadeira, cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, no sentido amplo, todo jogo é educativo. É por isso que a aprendizagem escolar beneficia-se da brincadeira, e não porque um conteúdo específico do currículo escolar pretendeu ser ensinado por meio de um jogo.

Para concluir essa reflexão relativa ao modo de ser e de dar aula do professor que brinca, no qual se destaca sua paixão de formar, desejo reafirmar o princípio de que o jogo ensina, mas não naquele sentido no qual é geralmente entendido: o jogo ensina a educação a pensar-se na perspectiva lúdica, revolucionando suas noções de ensinar, aprender, conhecimento e conteúdo escolar. Como tenho afirmado insistentemente (FORTUNA, 2000, 2005, por exemplo), creio que o jogo ensina a revolucionar a educação, mudar de posição, tentar de novo, ousar nova jogada, confiar no parceiro, superar limites, deixar-se levar, inebriar, não querer parar – só mais um pouquinho! Penso até que é possível que o professor aprenda mais com o jogo do que o próprio aluno, pois encontra no brincar um novo paradigma para a relação pedagógica e até para a relação com a vida.

Como lugar de brincar, a escola converte-se em um lugar de desafio, mudança e surpresa, no qual se pensa e sonha, e, porque se pensa e sonha, nela é possível projetar o futuro, compreender o passado e transformar o presente. Transforma-se, assim, a escola e as suas práticas pedagógicas, em um lugar e um modo de vida: um lugar vivo e um modo de permanecer vivo. Fiel à sua etimologia – *vinculum* – várias vezes lembrada neste texto, a

brincadeira pode, quem sabe, ao invés de separar e opor, ser o elemento de ligação entre vida e escola, ao conferir novo sentido ao aprender e ao ensinar.

No entender de Staccioli (2009), a oposição entre jogo e aprendizagem se desfaz se o contexto no qual se vive torna-se um contexto lúdico, prazeroso e sério, comprometido e alegre, rigoroso e respeitoso, ligado ao futuro e consciência do presente. Ele é um pouco como um jogo infinito, naquele sentido preconizado por Carse (2003), pois vai além do momento do jogar e faz do jogo um ponto de referência que se estende a toda à jornada escolar.

A meu ver, o que ocorre com a transformação da aula e, por extensão, da escola – seja ela de que nível for – em lugar de brincar é que a brincadeira, assim, pode invadir todos os domínios da vida do professor e dos alunos. A aula como lugar de brincar é uma área intermediária, sucedânea do espaço potencial no qual se desenvolvem os fenômenos transicionais descritos por Winnicott (1975) e aqui várias vezes referidos, dos quais decorrem as capacidades de pensar e fantasiar. Da mesma forma que essa área, originalmente, propicia o desenvolvimento da capacidade de brincar por meio da difusão dos fenômenos transicionais, e, a partir dela, a capacidade para a experiência cultural, a aula lúdica, ao basear-se em jogos, atividades ludiformes, atitudes lúdicas e no brincar de brincar do professor, transborda, espalhando-se por todo o campo cultural, permitindo o viver criativo e a fruição da herança cultural.

Ademais, assim como é preciso uma mãe suficientemente boa para que essa experiência aconteça com a criança, quer dizer, alguém capaz de efetuar uma “adaptação ativa às necessidades do bebê”, dando a “ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar” (WINNICOTT, 1975, p. 25 e 27), essa figura também é necessária para que a aula lúdica se desenvolva. Já tendo aproximado a figura da mãe suficientemente boa no desenvolvimento humano ao intérprete na Hermenêutica Filosófica, relaciono-a, agora, ao professor que brinca, influenciada pela constatação de Silva (1994) de que o professor apaixonado seria uma segunda mãe suficientemente boa. Portanto, concebo o professor que brinca como um professor suficientemente bom. Mas, afinal, por que razão ele não é ótimo, ou perfeito? Porque, como a mãe suficientemente boa, o professor suficientemente bom adapta-se às necessidades de seu aluno, construindo, com ele, o mundo de que ele necessita para viver criativamente – a bem da verdade, o mundo que ambos necessitam para viver criativamente. Ele é devotado como a mãe suficientemente boa – o que, por sinal, tem a ver com seu modo apaixonado de ser professor. Se ele fosse perfeito,

responderia com exatidão às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do seu aluno, deixando-o sem possibilidade de desejar e de aprender a lidar com o fracasso da satisfação.

Ainda sob influência do pensamento de Winnicott – que, tal qual uma herma fixada no caminho do texto ou às portas de uma importante decisão a seu respeito, orienta-me, uma vez mais, no rumo a seguir –, creio que a aula lúdica é como o jogo do rabisco concebido por ele em suas consultas terapêuticas, ao qual também relacionei a ludobiografia: é um jogo mútuo, bilateral, desenvolvido em um espaço construído conjuntamente, no qual aluno e professor se envolvem por inteiro.

Sob todas essas considerações sobre o modo de ser do professor que brinca reclama resposta aquela indagação que é a razão de ser da Tese: como esses professores se tornaram quem são?

4.2 FORMAÇÃO LÚDICA E SABER LÚDICO DOS PROFESSORES QUE BRINCAM.

Para responder a essa pergunta que é da ordem do “como”, faz-se necessário abandonar uma prática muito comum, mas absolutamente imprópria em se tratando da pesquisa em Ciências Humanas, de estabelecer uma relação de causalidade direta entre os elementos; no máximo, como assinala Charlot (2005), é possível identificar em uma situação humana a presença simultânea de certos fatores, de modo a interpretá-la em termos de probabilidade e correlação. Maffesoli vai mais longe: propala “a necessidade de uma ruptura epistemológica no sentido de romper com uma postura intelectual que busca sempre uma razão impositiva para além daquilo que convida a ser visto e vivido”, propondo, radicalmente, o abandono da procura da causa que engendra a vida de todos os dias, convidando, em contrapartida, a vivê-la (MAFFESOLI, 2008, p. 47). Ribeiro, por seu turno, sustenta que “em matéria humana não há causa, há disposição; é impossível esperar da ação sobre seres humanos ou assunto humano um resultado necessário, causal, determinante e determinista” (RIBEIRO, 2003, p. 24-5). Por isso, o autor prefere o conceito de influência, que indica bem a ideia de fluxo que passa a ter uma determinada situação sobre outra, dentro de uma lógica não-determinista. De minha parte, sem abandonar totalmente o raciocínio causal, dado que acredito que é ele que pode conduzir-nos às raízes das coisas, mas sem pretender encontrar “a” causa, sigo em busca da razão interna ou dos fundamentos, como diria Maffesoli, ou, ainda, as influências no modo de ser dos professores que brincam, para expressar-me como o faz Ribeiro.

Sendo assim, retomando resumidamente os achados da pesquisa, é possível dizer que os professores que brincam se tornaram professores capazes de brincar sob a influência da combinação de múltiplas experiências formativas, cujas raízes mais profundas alcançam a infância, perpassando a experiência escolar, a formação inicial para o magistério, a formação continuada, as leituras e a experiência na profissão. Em resumo: uma constelação de experiências que abrange a vida inteira do professor, o que ganha mais sentido após ficar evidente a presença da paixão em seu modo de ser. Sua formação lúdica, isto é, aquilo que os professores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade e que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do brincar, com decisivas implicações para a sua prática pedagógica, constitui-se, pois, ao longo de uma vida, antecipando-se à formação inicial para o magistério e ultrapassando-a também. Está, portanto, de acordo com o que diz Tardif (2002) em relação aos saberes dos professores: eles são plurais e temporais, adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; não são entidades separadas, mas copertencem a uma situação de trabalho na qual coevoluem e se transformam.

Mas os professores investigados não apresentaram de modo individualizado e objetivado os seus saberes lúdicos.

Uma primeira explicação para isso encontra-se nas observações de Charlot (2000) sobre a relação com o saber. Segundo este autor, não há, a rigor, saber sem relação com o saber, pois o saber é uma relação. Daí que tratar o saber como um objeto isolado é tomar uma de suas partes pelo todo, pois o saber-objeto é apenas uma das formas que assume o saber no contexto da relação com o saber, sendo as outras duas o saber-atividade e o saber-domínio de uma relação – tal como mencionei no capítulo da revisão teórica. Portanto, transpondo a perspectiva de Charlot para o presente estudo, não se trata de identificar os saberes dos professores que brincam, para, assim, compreender a sua formação lúdica, e, sim, examinar a relação desses professores com o saber.

Como, então, os professores que brincam se relacionam com o saber? A pesquisa revelou que a relação dos professores com o saber é notadamente do tipo saber-atividade e saber-domínio de uma relação e não saber-objeto, justamente as duas formas de relação nas quais o saber não é tratado como substância e, assim, passível de ser objetivado. Lembrando: segundo Charlot, a relação epistêmica com o saber classifica-se em apropriação de um objeto (o saber-objeto), domínio de uma atividade e de apropriação de um dispositivo relacional. Observe-se que apenas na primeira delas o produto do aprendizado pode ser “autonomizado”, isto é, separado da relação em situação, embora em todas elas seja possível adotar uma posição reflexiva e gerar enunciados; mesmo assim, no caso de aprender uma

relação ou uma atividade, não se pode confundir falar a respeito com saber – será apenas um saber “sobre” (CHARLOT, 2000, p. 70-1). Creio que da própria especificidade do saber lúdico decorre essa condição, visto que ele é, essencialmente, um conjunto de conhecimentos construídos por meio da atividade lúdica, no qual a própria reflexão e a teorização a respeito só são possíveis a partir da vivência do brincar. Em outras palavras: embora seja possível falar sobre o brincar, isso não equivale a brincar nem a saber brincar; para brincar e, até mesmo, para saber sobre o brincar é preciso brincar. Portanto, o saber lúdico requer uma relação do tipo atividade, na qual o eu do sujeito está imbricado na situação. Além disso, ele decorre de e estabelece uma transformação radical na relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo, prismada pelo trânsito entre o real e o imaginário e pela imprevisibilidade característica do jogo. Sendo assim, ele supõe uma forma de relação com o saber do tipo domínio de uma relação, isto é, aquela que envolve “apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir certo controle do seu desenvolvimento pessoal, construir de uma maneira reflexiva uma imagem de si mesmo”; como nesse tipo de relação com o saber “o sujeito é afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato”, o produto do aprendizado não pode ser separado da relação em situação (CHARLOT, 2000, p. 70).

Outra explicação relaciona-se ao fato de que uma parte importante do saber dos professores é experiencial, ou, como diz Tardif (2002), diz respeito a um conjunto de saberes que não provém das instituições de formação nem dos currículos e tampouco se encontra sistematizado em doutrinas ou teorias, sendo saberes práticos – mas não no sentido de saberes sobre a prática, e sim no sentido de integrarem-se à ela. Em vários momentos dos encontros ludobiográficos os professores investigados indicaram a própria prática pedagógica como um lugar e um momento decisivos para a sua formação, alegando aprender com os alunos, enquanto dão aula, e também com alguns colegas. Porém, se a troca com os colegas favorece a tomada de consciência dos saberes experienciais, contribuindo para a sua objetivação, essa não é uma experiência tão frequente, da mesma maneira que o relato de sua experiência em congressos e eventos ou para outros colegas, no próprio ambiente de trabalho – situações que também colaboram para a objetivação de saberes experienciais. Dada a vivência de algum grau de dificuldade na aceitação de suas práticas pedagógicas lúdicas, talvez, quem sabe, devido ao eterno misoneísmo de que padecem os seres humanos, ou pelo caráter ostensivamente transgressor do jogo, nem sempre os professores que brincam têm oportunidade de sistematizar seus saberes lúdicos, transformando-os em discurso; muitos deles refugiam-se em uma espécie de “limbo” escolar, até mesmo evitando a exposição de seu “jeito diferente de ensinar”, como disse um dos professores investigados.

Há ainda uma terceira explicação, até agora não aventada, e que aprofunda o entendimento do saber lúdico: é possível que ele seja da ordem da “razão sensível”, para empregar o conceito cunhado por Maffesoli (2008). Mesmo sem render-me à contraposição entre razão sensível e razão abstrata que, a meu ver, ele estabelece, às vezes, de modo esquemático e caricato, tampouco sem acompanhá-lo na defesa da apresentação em detrimento da representação, seu conceito de razão sensível lembra o saber dos professores que brincam: ela é uma racionalidade aberta, plural, marcada pela sensibilidade intelectual e que advoga em favor da sinergia entre a razão e os sentidos; trata-se de um pensamento flexível, intuitivo, alusivo, do qual pode nascer um conhecimento mais profundo e mais próximo da realidade. Para Maffesoli, a razão sensível acha-se indubitavelmente inscrita na “tendência contemporânea da crescente estetização da existência”, que valoriza, “ao lado de elementos lógicos, racionais, utilitários, todas as relações sociais que põem em jogo aspectos lúdicos, oníricos, afetuais” (MAFFESOLI, 2008, p. 120); observe-se que seu entendimento de estética diz respeito a “vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente, sentir-se no mundo e em casa neste mundo.” (MAFFESOLI, 2008, p. 137).

E mais: talvez o saber lúdico seja um “saber dionisíaco”, dado que com este compartilha várias características, a saber, a valorização da incerteza e do imprevisível, a busca da integração – e não da exclusão – do caos, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional, o reconhecimento “da ambiência emocional, despertando em cada um de nós o sentido que ficou sedimentado na memória coletiva” (2008, p. 193). Como o saber dionisíaco é um saber “enamorado do mundo que convida a ser visto e vivido” (MAFFESOLI, 2008, p. 139) e que “epifaniza o real” (2008, p. 122), parece bem combinar com o professor apaixonado e sua aula lúdica entendida como festa.

Mesmo possuindo uma dimensão dionisíaca tão acentuada, não creio, contudo, que o saber lúdico não tenha, igualmente o seu quinhão de apolíneo – no sentido de conhecimento científico, tomando em consideração a nota explicativa de Hermann sobre o assunto (2002b). Se ele mantiver, mesmo, uma relação de estreito parentesco com a razão estética de que fala Lulkin (2007) a partir de Maillard, tal como suspeito que tenha, então, como ela, ele pode ser considerado um tipo de racionalidade que não deixa de ser científica, mesmo mobilizando os sentidos e a sensibilidade e requestando disposição para o risco típico das ações lúdicas. Talvez uma das razões pelas quais o saber lúdico seja tão complexo provenha, justamente, dessa particular combinação entre apolíneo e dionisíaco, sendo a aula lúdica o cadinho propício à sua efetuação.

Compreende-se, então, porque é tão difícil e mesmo impróprio objetivar o saber lúdico: além de boa parte dele se constituir de saberes pessoais, de saberes provenientes da experiência de aluno na escola básica e de saberes experienciais (empregando, agora, a terminologia de Tardif, 2002), são saberes-atividade e relativos ao domínio da relação, sendo, talvez, também da ordem da razão sensível. Como saberes construídos na prática de saberes, são saberes oriundos da prática, isto é, da prática de saberes em relação ao brincar, estabelecidos através de experiências lúdicas ao longo da vida.

Seja como for, as experiências de formação profissional para o magistério mais citadas foram aquelas de ordem prática, embora não prescindam da teoria; ao contrário, valorizam-na, concretizando-a na forma de vivências lúdicas analisadas e refletidas: tal é o caso dos cursos de Extensão Universitária e a colaboração em projetos do mesmo âmbito (como voluntário, ministrante ou bolsista), cursos e oficinas em eventos de formação como congressos, seminários, etc. e cursos promovidos por instituições não-acadêmicas. Foram em atividades como essas que alguns professores relataram ter entrado em contato com a sua criança interior e também com um vasto referencial teórico que lhes permitiu romper com paradigmas preconceituosos e minimalistas, tendo podido compreender o ser lúdico a partir de si mesmo. Segundo um dos professores investigados, foram as dinâmicas e as vivências compartilhadas ao longo de uma dessas atividades que o fizeram perceber o lugar do brincar em sua vida e a estimularam a investir esforços para divulgar e trazer à consciência de adultos e crianças a importância do brincar. À parte essas atividades de formação claramente orientadas para a formação lúdica do educador – mormente de caráter continuado –, têm papel igualmente relevante no tornar-se professor que brinca as experiências de aprendizagem marcadas pela instigação e pela desestabilização das certezas – procedimentos, por sinal, típicos do jogo –, distribuídas ao longo da formação, inclusive a formação inicial ocorrida na universidade.

O certo é que tais atividades, sejam elas desenvolvidas na universidade ou fora dela, com caráter de formação inicial ou continuada, parecem adquirir sentido aos olhos dos professores por corresponderem e alimentarem a sua demanda de formação. O que elas parecem ter em comum é o fato de serem postuladas pelos professores, que delas participam com autonomia: são eles, os professores, que as escolhem e decidem delas participar, compondo, assim, por iniciativa própria, seu saber lúdico. O mesmo ocorre com a prática da leitura por parte dos professores que brincam – ao menos foi o que o estudo revelou, no caso dos professores investigados: nas leituras escolhidas pelos próprios professores eles obtêm uma parte fundamental de seus conhecimentos sobre a vida; e, dada a especial vinculação que estabelecem entre a vida e a sua prática pedagógica, isto se reflete de forma marcante em seu

trabalho como professores. A leitura e a reflexão a partir dela parecem ser, para estes professores, um instrumento fundamental para o desenvolvimento continuado de sua formação – tal como Larrosa (2006), por sinal, sugerira em seus escritos sobre a experiência da leitura –, resultando de sua própria iniciativa, escolha e interesse e incidindo diretamente em sua prática pedagógica. Além disso, os depoimentos dos professores fazem crer que essas atividades possuem uma forte dimensão interativa e vivencial, na qual eles efetivamente praticam saberes e tornam-se capazes de saber mais sobre a sua própria prática.

Também as vivências infantis em relação ao brincar, as experiências escolares com alguma conotação lúdica (viagem, dramatização, presentes dos professores), as oportunidades de aprender na interação com os colegas, o contato, ainda durante a formação inicial, com crianças em situação lúdica, a relação positiva com a própria aprendizagem, o exemplo de professores amorosos e dedicados: tudo isso demonstrou ter grande importância no vir a ser professor que brinca. Com efeito, vasculhar a história formativa dos professores que brincam mostrou-se um valioso recurso para compreender a sua formação lúdica, levando a perceber que eles são capazes de brincar em suas práticas pedagógicas precisamente porque a brincadeira atravessa longitudinalmente as suas vidas. Mas não foi somente no passado que eles tiveram oportunidades significativas de brincar na própria formação: os professores que brincam assim o fazem porque, eles mesmos, antes de tudo, continuam a aprender brincando e são pessoas que brincam.

Em síntese: considerando o saber lúdico um saber docente característico – se bem que não exclusivo – dos professores que brincam, posso afirmar que ele é, essencialmente, um saber informal, assentado em experiências boas com o brincar na infância e em episódios de aprendizagem lúdica na escolarização básica e na formação inicial. O saber lúdico constitui-se também através de leituras buscadas pelos professores, talvez, precisamente, porque a universidade não o contemple em suas ações sistemáticas de formação docente. Como ele é essencialmente vivencial e a formação universitária é essencialmente teórica, ele está praticamente ausente na formação obtida no ensino superior, só aparecendo nela naquelas modalidades que prestigiam a interação e a vivência, como é o caso de algumas atividades de Extensão Universitária. Todos os achados da pesquisa e também os estudos consultados sobre teoria do jogo e sobre formação docente sugerem que ele resulta de uma combinação muito particular, feita por cada professor ao longo da sua atuação e formação profissional, em resposta à sua inquietação e inconformismo com as práticas convencionais de ensino; nesse sentido, ele é transgressor e, por isso, pode ser incompreendido e recriminado. A aula lúdica é o locus por excelência do saber lúdico: é onde ele anima o professor, satisfazendo-o e dando-

lhe prazer na docência. É um saber oriundo da prática, no sentido de que é aprendido com a prática da ludicidade, especialmente na aula lúdica, mas que não se restringe à sala de aula, participando de toda a vida do professor (sua relação com o conhecimento, a aprendizagem, os alunos, os materiais de ensino, a vida). Sob este aspecto, o saber lúdico confirma aquela tese de Charlot de que, em verdade, o que há é uma relação com o saber, e não o saber em si, de modo que o saber lúdico expressa, de fato, uma relação lúdica com a vida, da qual ele emerge e na qual ele se realiza.

Em todo o caso, mais do que saber o que os professores aprenderam sobre jogo e educação ao longo de sua formação pessoal e profissional, em termos de listagem de conteúdos, é preciso saber como eles se relacionam com esses conteúdos, a ponto de fazê-los um saber. Para isso, conhecer o que dizem de si, o que dizem de como brincam e de como se formaram importa mais do que a enumeração de conceitos, já que estes são da ordem do saber-objeto e têm uma participação menor no conjunto de saberes dos professores, formado, como já foi dito, predominantemente por saberes do tipo atividade e do tipo domínio de uma relação.

Por tudo isso, concluo que a formação lúdica de professores requer uma abordagem especial por parte da universidade: ela exige uma formação que proporcione uma compreensão da brincadeira “desde dentro”, isto é, a partir do ser lúdico do professor, como disse um dos professores investigados, levando em conta a sua condição de ser que brinca; a brincadeira, então, poderá vir a espalhar-se – tal como o fenômeno transicional descrito por Winnicott (1975) – por toda a sua vida, envolvendo, também, a sua prática profissional.

4.3 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR: RUMO À UNIVERSIDADE LÚDICA

De tudo aquilo que as histórias formativas dos professores participantes do estudo ensinaram em relação ao papel da universidade em sua formação lúdica, fica a impressão de que ela poderia ser muito mais do que é e do que tem sido em relação a essa tarefa.

Os relatos são prechos de indicações de possibilidades de uma atuação mais marcante e alargada da parte da universidade na formação lúdica do professor: tal é o caso quando descrevem o efeito radicalmente formador de algumas experiências no âmbito da Extensão Universitária, da participação em atividades de pesquisa e dos cursos de graduação e pós-graduação, e também aquelas em forma de eventos pontuais de formação como congressos, seminários, jornadas, etc.; sua riqueza permanece até mesmo quando, por contraste, apontam

como a participação da universidade deveria ser e o que faltou para que realmente se efetivasse. Seja como for, tais relatos oferecem pistas para responder à quarta questão orientadora da pesquisa, que indaga sobre o que configuraria as ações institucionais universitárias de qualificação dos professores na perspectiva lúdica.

Diante disso, nesta seção perei em prática o modo subjuntivo de pensar, a fim de estabelecer uma realidade subjuntiva para a universidade em relação à formação lúdica do professor. Recordo que, para Bruner, “estar no modo subjuntivo é estar intercambiando possibilidades humanas e não certezas estabelecidas, o que produz, portanto, um mundo subjuntivo” (1996, p. 38, tradução minha). Por essa razão, predominará nessa parte do texto o uso do tempo verbal futuro do pretérito, pois ele traduz a hipótese confirmada pelo estudo de que há possibilidade de que essas ações venham a se realizar, embora muitas delas tenham sido identificadas apenas em germe nos relatos dos professores.

A intenção de configurar os campos de possibilidades da atuação da universidade na formação lúdica do professor pode também ser entendida como a colocação em prática daqueles procedimentos transgressivos e insurgentes da ecologia dos saberes em seu combate à racionalidade indolente e à globalização hegemônica, tal como concebidos por Santos (2006, 2007, 2008): a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, tantas vezes mencionadas nesta Tese. Relembrando: enquanto a sociologia das ausências permite (re) descobrir existências invisibilizadas que são consideradas inexistentes ou negligenciáveis por não se encaixarem no modelo hegemônico, transformando o que é dado por ausente em presente, a sociologia das emergências aproxima o futuro, indicando experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas que são possíveis e já existem como emergência. No caso deste estudo, tais procedimentos se expressam no esforço de acentuar o que a universidade já faz e assinalar o que ela pode vir a fazer, se for considerado o que está implícito em algumas de suas ações e que pode ser aproveitado para radicalizar a sua contribuição para a formação de professores capazes de brincar.

Quer subjuntivizando, quer praticando as sociologias das ausências e das emergências, o certo é que esta seção, a partir da realidade factual revelada pelas histórias formativas dos professores em relação ao brincar, expressa o desejo do que a universidade pode vir a ser; ao mesmo tempo, exorta-a a engajar-se efetivamente na formação lúdica de professores e, mais amplamente, na luta por um justo lugar do brincar na vida.

A ideia de universidade a que me refiro não se define pela prevalência de uma forma comum e exemplar de pensar de seus membros, baseada na ciência, como propunha a tradição universitária alemã, conforme ensina Habermas (1993). É, isto sim, aquela descrita por este

autor como orientada pela convergência de funções presentes num complexo coeso e que tem em comum com o todo social a racionalidade comunicativa. Sem pretender ser exemplar, a universidade participa desse todo social de forma marcante, contribuindo para que a sociedade obtenha consciência de si mesma através da racionalidade.

Para mim, é preciso que o compromisso da universidade com a formação profissional seja colocado no mesmo patamar de importância em que se situa o compromisso que ela mantém com a produção e a difusão do conhecimento. Para tanto, uma nova relação entre investigação e ensino é necessária: uma relação que se oponha àquele modo idealizado pela universidade alemã nos seus primórdios, em que a primeira determinaria o segundo, mas que, nem por isso, se faça refém do mercado; essa nova relação deve prestigiar as constelações de conhecimentos, o conhecimento situado e multicultural, como diz Santos (2006), voltando-se para o todo social – um todo de todos, bem entendido, e não de alguns, apenas.

Conforme afirmei várias vezes em eco à tese de Santos, uma universidade assim é mais hospitã aos novos processos de produção de conhecimento. Por ser orientada para o futuro, ela é inovadora, de acordo com Leite (2006), o que não significa descuidar do presente e esquecer do passado. Recordo que, para esta autora, o caráter inovador da universidade envolve uma reconfiguração de saberes e de poderes, de modo a permitir a emergência de outros valores éticos e sociais; enfim, que seja capaz de promover diálogos permanentes entre diferentes tipos de saberes, contextualizados e úteis, a serviço de práticas transformadoras.

Insisto que a menção à contextualização e à utilidade dos saberes não equivale a pregar a rendição da universidade às pressões do mercado, tampouco o abandono de sua perspectiva de médio e longo prazo. É esta perspectiva ampliada de universidade, atrelada ao espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica nela engendrado, que garante sua especificidade em relação às demais instituições/organizações contemporâneas. Para Santos (1999, 2005), o resgate de sua condição hegemônica depende do caráter único e exclusivo da configuração de saberes que ela pode proporcionar, a partir do momento em que se assume como um ponto privilegiado de encontro entre saberes marcado por relações interativas – e não unilaterais – da universidade com a sociedade.

Assim, se for assumida a visão de que a universidade é um lugar de progresso de conhecimento, de invenção e de criação onde a vida acontece, então não será possível escapar ao reconhecimento de que nessa universidade é preciso formar professores para brincar, brincando, e pesquisar sobre o brincar e sobre essa formação.

Entretanto, conforme Santos (2005), várias estratégias estão em andamento no sentido de desqualificar a universidade como lugar da formação docente: enquanto organizações

privadas assumem cada vez mais algumas funções da universidade, especialmente da universidade pública em relação ao desenvolvimento da educação, no campo da pesquisa educacional aplicada e da formação continuada – um próspero mercado, em se tratando de comercializar credenciais e obter investimentos –, reformas educacionais são propostas às costas da universidade, às vezes com sua anuência em delas não participar. Para o autor, há que se afirmar o compromisso da universidade com a escola, particularmente a pública, a partir do qual mecanismos institucionais de colaboração devem ser estabelecidos no sentido de uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Medidas tais como a valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada, reestruturação dos cursos de Licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e acadêmica e a criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para o desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino, propostas por Santos, representam a reafirmação do interesse e da responsabilidade da universidade em relação à formação de professores; elas têm também uma clara implicação para a formação no âmbito específico da ludicidade.

Mas a valorização da formação inicial e a reestruturação das Licenciaturas não se resumem à criação de novos componentes curriculares que operam isoladamente. Minha própria experiência (FORTUNA, 2000b, 2001) com a proposição e desenvolvimento de uma disciplina centrada no jogo e na educação para algumas licenciaturas ensinou-me isso: se a sua criação representa uma grande mudança de mentalidade e de procedimento em relação à formação de professores em relação ao tema, irradiando-se, inclusive, para as demais disciplinas do curso, isto, ainda, não é suficiente. O risco que se corre é a segregação do tema, condenado a ser abordado no único lugar autorizado para tanto, qual seja, a dita disciplina. Por isso, é imperioso que práticas inovadoras se solidarizem, tramando, nas entrelinhas, uma forte rede de sustentação para a promoção de uma autêntica mudança de concepção formativa no interior da universidade.

Em sua reflexão sobre o papel da universidade na sociedade hipermoderna, Lipovestky e Serroy (2011), por exemplo, propugnam por uma relação complementar e não de oposição entre os dois pólos entre os quais oscila a universidade, quais sejam: a oferta de uma ciência pura e a profissionalização dos seus ensinamentos. Para eles, a universidade precisa ser devolvida àquela que se constitui sua missão primeira e insubstituível: “formar o homem”, o que, no mundo globalizado da sociedade hipermoderna equivale justamente a permitir-lhe

tornar sua aquilo que denominam “cultura-mundo⁴⁴”, “vivendo-a plenamente, como um protagonista responsável e realizado” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 165). Ainda que considere discutível a posição dos autores de defender a valorização da inteligência nas universidades e uma cultura da criatividade com o objetivo de que a universidade francesa reposicione-se vantajosamente no cenário universitário internacional, estou de acordo com eles quando enfatizam a necessidade de que a universidade invista em uma “política da criatividade”. Para pô-la em prática, porém, sua proposta não vai além da criação de “uma grande escola da criatividade”, o que, se pode, mesmo, estimular sinergias, encontros e cruzamentos entre as artes, por exemplo, não assegura, sozinha, creio eu, o pensar criativo. Tal como a criação de disciplinas específicas de formação de professores na área da ludicidade, esta iniciativa pode ser um estágio importante na propagação de uma cultura da criatividade, mas não pode ter a pretensão concentrar em si mesma a formação para a criatividade.

Tenho para mim que se uma disciplina específica no curso de formação inicial tem a possibilidade de aprofundar e concentrar estudos e dar visibilidade e legitimidade a determinados conteúdos, por outro lado não esgota a necessidade de formação e pode até enclausurar e enrijecer os estudos devido à estrutura curricular. Pode, também, remover do conhecimento disciplinar características consideradas essenciais, como por exemplo, suas características inclusivas. É o que constata Goodson (2008), quando observa que os grupos de disciplinas escolares tendem a afastar-se progressivamente da relevância social ou da ênfase vocacional, concentrando-se em conhecimento teórico abstrato e distanciando-se do mundo do trabalho ou da vida cotidiana do estudante. Por isso o autor propugna, como aludi antes, por uma nova organização da aprendizagem baseada no currículo como narrativa, a partir da vida dos estudantes e de suas histórias de aprendizagem, e não no conteúdo, como faz o currículo tradicional, de caráter prescritivo. Portanto, creio ser fundamental recusar qualquer divórcio entre a formação inicial e a formação continuada, particularmente no que diz respeito à formação lúdica do professor.

Contudo, não se pode simplificar essa questão colocando todos os defeitos do currículo tradicional no caráter relativamente permanente de seus conteúdos. Mesmo que seja com apostas epistemológicas que se construa uma disciplina, como afirma Charlot (2006b), o

⁴⁴ Segundo Lipovetsky e Serroy, a cultura-mundo é o estado da cultura que acompanha a hipermodernidade, estando associada à globalização. Trata-se de uma “constelação planetária em que se cruzam a cultura tecnocientífica, a cultura de mercado, a cultura do indivíduo, a cultura midiática, a cultura das redes, a cultura ecologista” entre tantos pólos que se constituem as “estruturas elementares da cultura-mundo” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 15).

que implica certa abertura para a experimentação e para o novo, alguma constância conceitual e metodológica também tem seu valor: ela é condição para o estabelecimento de um sentido de estabilidade que faça frente à alta velocidade com que tudo é sucessivamente substituído em um mundo que parece recusar-se a aprender com o passado. Afinal, as ideias levam muito tempo para se constituírem como um corpo teórico e mesmo que este processo seja sempre dinâmico é, também, marcado por “estirões de crescimento” que requerem momentos de maior estabilidade para que seus construtos possam se firmar.

Por outro lado, reformas curriculares implicam reformas de pensamento, que, por sua vez, requerem tempo para se consumarem com a profundidade necessária e produzem, eventualmente, situações paradoxais. É o caso, por exemplo, do estudo empreendido por Krahe (2009) a respeito de inovações curriculares desenvolvidas em alguns cursos de Licenciatura da UFRGS e da UMCE, do Chile: reformas desencadeadas por ações centralizadas e centralizadoras e com mínima participação dos alunos, realizadas com o objetivo de “implantar” um currículo integrado, depararam com a dificuldade discente perante o aumento de sua autonomia; em contrapartida, reformas originadas e assumidas pelos alunos, junto com os professores, mesmo que de inspiração progressista, resultaram em um currículo ainda regido pelo código de coleção de disciplinas e conteúdos, e não de integração.

Além disso, há que se ficar atento à simplificação e ao aligeiramento da formação que a defesa da flexibilização pode encobrir, principalmente quando o que está em causa é o atendimento às pressões do mercado de trabalho. A lógica do mercado baseia-se nos ganhos de produtividade e na competitividade, enquanto que a lógica da instituição universitária (não a organização universitária, tampouco a universidade funcionalizada), mesmo atenta ao mercado – que, afinal, também é parte da sociedade –, deve ser regida pela formação intelectual e pela democratização do saber, em uma perspectiva ampliada do tempo. Essa é, aliás, bem o diz Santos (2005), a característica mais distintiva da universidade e também a mais ameaçada pelas pressões da globalização neoliberal.

De acordo com Chauí (2003), se a reforma das grades curriculares e do sistema de créditos é necessária, posto que estas escolarizam a universidade, absorvendo os estudantes em rotinas que os afastam daquelas condições que contribuem para uma verdadeira formação e reflexão, quais sejam a leitura e a pesquisa, também é fundamental organizar cursos que permitam maior circulação dos estudantes pela universidade.

Uma alternativa, segundo a autora, é possibilitar aos estudantes a livre construção do currículo com disciplinas optativas que se articulem às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos, de forma a assegurar a universalidade dos conhecimentos (programas cujas

disciplinas tenham nacionalmente o mesmo conteúdo) e a especificidade regional. Esta não é uma ideia nova, podendo ser reconhecida em conceitos como núcleo comum e parte diversificada ou nos seus conceitos sucedâneos. As diretrizes para o curso de Pedagogia, por exemplo, organizam-se em torno do núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores e determinam que os estudantes desenvolvam seus estudos mediante disciplinas, seminários, práticas de docência e de gestão educacional, estágio curricular e atividades complementares (BRASIL, 2006). A valorização destas últimas no currículo do curso representa uma importante transformação na concepção de formação dos professores na universidade, incorporando ao ensino experiências indubitavelmente formativas que foram, até então, mantidas à margem dessa formação, tais como as atividades de Monitoria, de Iniciação Científica e de Extensão Universitária. Vejo nesta medida um passo concreto no sentido do ensino vir a aprender com a Extensão Universitária e com a pesquisa. Este passo torna-se ainda mais largo no caso da Extensão Universitária e da pesquisa-ação se considerada a chance de que seja, enfim, reconhecida a presença dos saberes leigos na própria constituição dos saberes universitários, através da visibilidade proporcionada por estas mudanças curriculares. Esta sim, repito, representa, a meu ver, a verdadeira “extensão ao contrário”.

Diante disso, compreende-se porque para Ferreira e Gabriel (2008) há um sentido subversivo nesse movimento da Extensão Universitária para dentro da universidade, como é o caso das ações que estendem o campo de formação profissional dos graduandos de diferentes cursos. Entretanto, as autoras observam que a luta da Extensão Universitária por sua aceitação formal nos currículos acadêmicos se faz por uma aproximação ou inserção na mesma lógica hegemônica da disciplinarização curricular – aquela mesma lógica tão criticada por sua rigidez. Mas, se institucionalizar é controlar, é, igualmente, fortalecer e permitir avanços: o mesmo processo de disciplinarização que restringe e controla os currículos acadêmicos pode ser percebido como institucionalizador de práticas curriculares que abrem novas possibilidades de ação. Mesmo positiva, dizem as autoras, essa ambivalência da Extensão Universitária deixa uma questão em aberto: como participar dos currículos acadêmicos sem perder esse potencial transformador?

Como se pode ver, nesse autêntico jogo no qual a formação de professores na universidade se converte, a formação inicial tem muito a aprender com a flexibilidade da formação continuada e a atenção que esta pode dar aos conhecimentos experienciais dos professores, se bem que tenha também muito a ensinar sobre a valorização dos conhecimentos teóricos. A formação em contexto concebida como um contexto que participa pode ser uma

boa solução para a equação prática/teoria, pois os conhecimentos de caráter experiencial que ela tanto valoriza só encontram sua máxima contribuição para a promoção do desenvolvimento profissional quando se integram aos conhecimentos teóricos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

De outra parte, a formação continuada, promovida, por exemplo, através da Extensão Universitária, graças à diversidade e à flexibilidade na proposição de ações pode constituir-se em ponto de referência e apoio para os educadores em formação, o que traduz uma verdadeira forma de intervenção social e de promoção do desenvolvimento mútuo universidade-sociedade. Não uma mera coleção de cursos ou de palestras, mas ocasiões formativas que assegurem a um só tempo a mobilidade ao professor, respeitando seus ritmos e suas necessidades existenciais e profissionais, e a constância, para que saiba que pode com elas contar para se referenciar, partilhando reflexões sobre sua prática profissional de modo a adensá-las teoricamente. Os achados da pesquisa realizada para este estudo reforçam essa perspectiva: eles demonstram que um dos motivos pelos quais a Extensão Universitária é uma instância formativa importante para os professores que brincam é porque nela os professores mantêm uma relação, não de exterioridade com o saber, mas de proximidade com ele. Essas atividades – mas não somente elas, como as histórias formativas dos professores investigados deixaram perceber – parecem seguir a emulação de Imbernón (2010) em relação à necessária criação de novas alternativas de formação continuada, nas quais os professores tenham voz e sejam escutados e nas quais desenvolvam procedimentos reflexivos e questionadores sobre os processos educacionais.

Recordo que uma formação que se pretenda autenticamente continuada, no sentido preconizado por Collares e outros (1999), citado páginas atrás, baseia-se em rupturas, sendo estas, por sua vez fundadas nas incertezas e nos acasos. A abordagem lúdica do ensino, a relação lúdica com o conhecimento, e, por extensão, a formação do educador para e na/atraves da ludicidade têm como características centrais a incerteza e a imprevisibilidade; logo, em princípio, ela deve ser continuada, no sentido de que aquilo que garante seu *continuum* não é a mesmice tampouco o eterno recomeçar (marcas da descontinuidade), mas precisamente aquilo que garante o fluxo da vida, isto é, os acasos e as incertezas. Isso não tem nada a ver com a exaltação da educação permanente, tão em moda nos discursos reformadores da universidade, junto com a defesa da sociedade do conhecimento, tampouco com o cultivo perverso da insegurança da condição pós-moderna. O que está em questão nesses discursos tão criticáveis é uma reciclagem exigida pelas condições do mercado de trabalho para o uso intensivo e competitivo do conhecimento. Como diz Chauí, isso não é educação, já que a educação supõe

“um movimento de transformação interna que comporta a passagem de um estado de suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada)”, sendo inseparável da formação e, por isso, só podendo ser permanente (2003, p. 11).

Em suma, parece-me que a grande questão que se coloca para a educação é provocar a mobilização intelectual daquele que aprende, levando-o, para falar como Charlot (2006b), a passar do eu empírico ao eu epistêmico, o que configura a noção de relação com o saber. Se isso vale para o professor em relação ao trabalho pedagógico com seus alunos, vale também para a formação desse professor, seja ela inicial, seja ela continuada, devendo ser capaz de mobilizá-lo para aprender e para continuar aprendendo.

Há ainda um tópico a explorar em relação à universidade como lócus da formação lúdica do professor: dado que o saber lúdico é exigente, requerendo formas específicas de elaboração compreendidas por liberdade, autonomia, vivência, integração de experiências, reflexividade e, sobretudo, imbricação do eu em seu processo de construção, é necessário, antes de tudo, que o formato dessa atividade formativa – seja ela inicial, seja ela continuada – seja adequado a essas especificações. No entanto, algumas dessas especificações não se restringem, verdade seja dita, à formação lúdica do educador, sendo extensivas a qualquer formação que se pretende congruente e consequente e esteja comprometida tanto com a vida das ideias, quanto com a vida prática.

Na conferência pronunciada por ocasião dos 600 anos da Universidade de Heidelberg, Gadamer (2007u) também defende a necessidade de preservar e preencher o espaço de inovação e improvisação da racionalidade contemporânea, reconhecendo a pesquisa como especialmente talhada para isso, mas não sem misturar-se ao sentimento; a seu ver, é nessa mistura que a universidade encontra a sua justificação vital. E completa: “essa mistura também precisa acontecer justamente na formação do professor, do pastor, do jurista, do médico, daqueles que se submetem às compulsões de uma sociedade inteiramente organizada.” (GADAMER, 2007u, p. 89).

Em outro texto, igualmente alusivo à Universidade de Heidelberg, Gadamer (1992) também aborda o tema do equilíbrio, desta feita entre o dever de preparar estudantes para uma profissão e o dever de educar que está na essência da atividade de pesquisa: “é preciso pensar através da contínua oposição entre a tarefa educacional da universidade e a utilidade prática que a sociedade e o estado esperam dela”, diz ele. (GADAMER, 1992, p. 49, tradução minha). Essa relação de tensão com a vida prática, segundo Gadamer, deve ser compreendida em uma perspectiva histórica e associada à reflexão sobre a independência do mundo

acadêmico. Para ele, a questão não se resolve em termos de propor modificações no arranjo institucional da universidade, abrindo-a à chamada vida real; também não se trata de imaginar ser possível um pensamento completamente livre, pois a vida sempre está sujeita a restrições. É preciso, a seu ver, encontrar, ocupar e preservar o espaço livre, embora limitado, que a sociedade oferece a fim de concretizar as possibilidades de cada um. Diante da alienação imposta pela moderna universidade de massa, Gadamer afirma que a primeira coisa a ser aprendida é que a “liberdade que nos permite uma orientação teórica em nossa vida deve ser vista como uma tarefa e não apenas um presente concedido”; ele também insiste na importância da interação com a pesquisa, que propicia arriscar o próprio pensamento, mas adverte que “somente aqueles professores que podem questionar livremente seus próprios pré-julgamentos, e que têm a capacidade de imaginar o possível, podem ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de julgar e ter segurança para pensar por conta própria.” (GADAMER, 1992, p. 58, tradução minha). São muitos os problemas enfrentados pela universidade contemporânea segundo o filósofo: sistemas de ensino e aprendizagem burocratizados, número excessivo de alunos que impede uma relação sensível entre professores e estudantes e, por conseguinte, uma educação compatível com os deveres de ensinar e pesquisar, alienação entre as ciências e da fragmentação que leva à desintegração da universidade em escolas profissionais hermeticamente fechadas; mesmo assim, é preciso, como diz Gadamer, encontrar espaços livres e mudar-se para eles. Sendo essa a tarefa da vida humana em geral, em pesquisa ela equivale a encontrar a questão, a verdadeira questão, assevera Gadamer. E conclui: “talvez o lado mais nobre da duradoura posição independente da universidade — na vida política e social — é que nós com a juventude e eles conosco aprendemos a descobrir as possibilidades e com isso os modos possíveis de dar forma às nossas próprias vidas”. Este pequeno espaço acadêmico torna-se, assim, “um lugar onde algo acontece para nós”, permanecendo “como um dos poucos precursores do grandioso universo de todos os seres humanos, que precisam aprender para criar um com o outro novas solidariedades.” (GADAMER, 1992, p. 59, tradução minha).

Como se vê, a universidade anelada por Gadamer também é um lugar do qual se espera oportunidades de aprendizagem baseadas na interação, reflexividade, autonomia, liberdade, relação com a vida prática e em que os sentimentos não sejam banidos.

A questão da liberdade da universidade é um tema cuja exaltação nem sempre é compreendida, sobretudo por aqueles que não viveram ou não vivem sob os efeitos de ditaduras políticas ou totalitarismos econômicos e, assim, não percebem o efeito daninho de sua supressão na produção de conhecimento, na relação com a comunidade e na formação

profissional. Derrida (2003) a leva tão a sério que, para além da liberdade acadêmica, declara que a universidade exige e deveria ter reconhecida uma liberdade “incondicional”, no sentido de a ela não ser imposta condição alguma: essa universidade “sem condição” teria o direito de princípio de dizer tudo e de o dizê-lo publicamente, isto é, de publicá-lo; aliás, é exatamente por não aceitar que se lhe imponham condições que ela corre o risco de render-se “sem condição”, isto é, de entregar-se (2003, p.18-20).

Para que a universidade seja “um lugar em que algo acontece para nós” – para exprimir-me como Gadamer –, a liberdade é, pois, uma condição fundamental – liberdade que, por sinal, é um dos apanágios do jogo.

E para que a formação lúdica aconteça na universidade: o que é preciso? Penso que um dos princípios da formação na perspectiva lúdica é tomá-la, ela mesma, como um jogo, um quebra-cabeça com múltiplas, infinitas possibilidades de montagem. Isto implica “crer” no jogo para “entrar” no jogo da formação. Como afirma Gadamer (2007b), o jogo só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo. Implica ver o espaço de formação – seja ela continuada, seja ela uma disciplina no currículo das Licenciaturas ou mesmo da pós-graduação – como um espaço de confiança. Exige confiança no jogo, o que comporta um grande desafio, pois ele é, como assinalai antes, indômito, imprevisível, incerto. É preciso apostar na formação lúdica do professor.

O presente estudo confirmou e ampliou aquilo que minha própria experiência e estudos anteriores (FORTUNA, 2000b, 2001, 2005) sobre formar educadores através da e para a brincadeira já haviam indicado: a prática de saberes lúdicos baseada na vivência, nas experiências anteriores e no diálogo com as teorias do jogo concretizada através da realização de atividades marcadas pela autonomia, interação e promoção de espaço para a criatividade é fundamental.

Quanto à promoção da autonomia, da interação e de espaço para a criatividade na formação continuada do professor em uma perspectiva lúdica, o estudo de Pimentel (2004), comentado páginas atrás, confirma sua eficácia para levar o professor a apropriar-se do referencial ludoeducativo e a refletir sobre sua prática pedagógica. O estímulo à ativa participação, a primazia de questões desafiadoras e o auxílio ajustável foram alguns dos procedimentos que caracterizaram aquela proposta de educação continuada que promoveu avanços significativos no desenvolvimento profissional de seus sujeitos, orientando-os na implantação de práticas lúdicas no ensino.

A vivência de situações lúdicas e o apelo às memórias de brincadeiras podem oportunizar uma reconciliação com a criança que existe dentro de cada um (evocando a

sugestão de Freud (1976c) aos educadores, para que educar seja possível), não para ser, novamente, criança, mas para compreendê-la e, a partir disto, interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Alguns professores participantes do estudo fizeram referência direta a esse aspecto de sua formação, considerando-o determinante para que tenham se tornado professores que brincam. De acordo com Bachelard (1988), uma infância potencial habita em nós, sendo o devaneio sobre a infância uma forma de alcançá-la através do misto psicológico memória-imaginação e de adquirir uma consciência de raiz. Trata-se de ter acesso à “coleção da alma”, para repetir o verso de Álvaro Moreyra (1958), tantas vezes já citado. Não se trata, contudo, de uma visão edulcorada e nostálgica da infância, que a concebe “como um refúgio” – para falar como Snyders (1993, p. 55). Para este autor, os elogios feitos à infância, nessas condições, não são desinteressados e expressam, isto sim, a falta de ousadia do adulto em abordar de frente as dificuldades da sua existência.

Se o movimento de retorno ao passado, pela memória, for compreendido como recorrência ao começo, cabe repetir a pergunta que formulei em Oliveira, Solé e Fortuna (2010): quando tudo começa? Para Bustelo (2007), a infância é um outro começo: uma ruptura e a possibilidade de uma descontinuidade radical com o existente, razão pela qual este autor fala em *re-creo*⁴⁵ da infância, isto é, a infância em sua dimensão criadora. Mas o autor refere-se também a *re-creo*, como recreio, no sentido de turbulência, bulício e jogo em suas múltiplas formas: aquela insolente rebelião ante a negatividade do que está estabelecido, cuja vocação primeira é não renunciar nunca à liberdade (BUSTELO, 2007, p. 188, tradução minha). A cada criança que nasce, não obstante a iniquidade do mundo ao qual chega, renascem as esperanças de um mundo novo – um mundo recriado. O futuro – salienta Bustelo – está substancialmente atado ao *re-creo* da infância. Assim, o recurso às memórias do professor em relação à ludicidade e à sua formação não apenas profissional, mas relativa à própria existência, bem pode ser oportunidade de *re-creo*: ao propiciar ao professor a rememoração de sua própria criação existencial a partir da ludicidade (neste momento aproximada ao sentido de recreação) e, nela, a criação profissional, abre caminho para a possibilidade de recriação de si mesmo, de sua prática pedagógica e, no sentido mais amplo, de sua prática educativa e, quem sabe, do mundo.

De outra parte, esse movimento de retorno ao passado pode ser compreendido de forma mais ampla e, nesse caso, tal como a busca de um “testamento” – para usar a expressão

⁴⁵ Conservei a grafia tal como utilizada pelo autor no texto original em espanhol, para demarcar a dimensão de re-criação.

de Arendt –, visto que, sem “testamento”, isto é, “sem tradição que selecione e nomeie, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor, parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo e, portanto, nem passado nem futuro” (ARENDT, 2007, p. 31). O curioso é que, ainda de acordo com Arendt, o recurso ao passado, ao invés de puxar para trás, empurra para frente, ou seja, para o mesmo futuro que nos impele ao passado. Mesmo porque, não se pode esquecer que, como ensina Morin, “o passado é sempre reconstruído pelo presente, não apenas o presente é construído pelo passado” (MORIN, 1996, p. 131).

Penso que esta é a formação que proporciona uma compreensão da brincadeira “desde dentro”, tal, como dizia no final da seção anterior: desenvolvendo-se a partir do ser lúdico do professor, a brincadeira, assim experimentada, poderá vir a espalhar-se, agora, não somente por toda a sua vida, mas, quem sabe, por toda a universidade, convertendo-a, também ela, em uma universidade lúdica.

CONCLUSÃO

A décima primeira tese de Benjamin sobre a técnica do escritor é enfática: “não escreva a conclusão da obra no local de trabalho habitual. Nele você não encontraria coragem para isso.” (BENJAMIN, 1987, p. 31). Com essa austera advertência o filósofo deixa à mostra toda a dificuldade contida na finalização de uma escrita.

E eu, terei coragem para concluir a redação desta Tese? Afinal, conforme confessei em várias partes do texto, realizar o Doutorado tem representado para mim uma grande aventura existencial, abrangendo desde o desafio da escrita, até a reunião e a seleção de leituras e interesses em harmonia com a temática da Tese, passando pela invenção metodológica e, como se tudo isso não bastasse, pela incursão em dois novos âmbitos conceituais: o da Hermenêutica Filosófica e o da pesquisa (auto) biográfica em educação. Experiências radicais como essas não se interrompem por decreto, apenas porque é preciso pôr o ponto final no texto.

Não serve de consolo suficiente para esse momento de encerramento saber, com Gadamer, como afirmei há pouco, que “um texto não é um objeto dado, mas uma fase na realização de um processo de entendimento.” (GADAMER, 2007j, p. 398); tampouco o alerta de Bertaux sobre o fato de que as conclusões a que chega uma pesquisa com narrativas de vida oferece apenas uma interpretação plausível, mais do que uma explicação, no sentido estrito (BERTAUX, 2010, p. 40); nem mesmo a observação de Lawn de que qualquer entendimento é, sobretudo, autoentendimento, isto é, “o entendimento do si para o si” (LAWN, 2007, p. 89) dá o alento de que preciso para ter ânimo de finalizá-lo, sem experimentar a sensação de que fiquei devendo algo.

Se, lá no início do texto, a preocupação era com a tentação de subverter a ordem da narrativa e atropelar os fatos, pressentindo, constantemente, tal qual Lessing (2007), “as sombras de eventos futuros”, agora, no seu final, o que sobrevém é a apreensão em ter deixado algo de fora: algo imprescindível do ponto de vista de todo o esforço realizado e da coerência com os objetivos do estudo.

Como quem examina um lugar prestes a desocupar, conferindo se nada foi esquecido e avaliando o que ali foi possível viver – afinal, parafraseando Green (1999), habitei a Tese, enquanto ela me habitava –, olho retrospectivamente o trabalho realizado e procedo a uma autoavaliação: estive à altura do objeto do estudo? Ora, como ensina Bourdieu, é preciso um “imenso saber, adquirido, talvez, ao longo de uma vida de pesquisa” para se estar “verdadeiramente à altura do seu objeto” (2003, p. 700). Terei conseguido olhar para os

sujeitos da pesquisa – meus seres imaginários – empregando, para isso, o seu próprio olhar? Isto é, os professores terão conseguido se ver refletidos em meu olhar de pesquisadora? Sendo esse o legítimo olhar reflexivo, dado que, como propõe Didi-Huberman (1998), o que vemos, nos olha, o que vi em mim através deste estudo? Com efeito, a hermenêutica é, antes de tudo, explica Gadamer, “o fato de algo falar para mim e me colocar em questão, na medida em que me coloca uma questão.” (GADAMER, 2007d, p. 175). O certo é que, graças às histórias formativas dos professores estudados reluz com mais brilho aquela que declarei ser a pergunta-guia de minha vida, na qual a influência tanto de Píndaro quanto de Winnicott faz-se sentir: “como contribuir para que as pessoas se tornem elas mesmas?”. As ludobiografias construídas na pesquisa com as histórias de brincar dos professores confrontaram-me com meu próprio papel de formadora de professores, levando-me a questionar minhas próprias ações na área da formação lúdica e a renovar o compromisso com essa formação. Aqui, mostra-se bem a noção de história efetual de Gadamer (2007b): somos, sempre, parte daquilo que procuramos entender.

Prosseguindo nessa autoavaliação: o que foi feito dos meus esquemas conceituais anteriores? Acaso terei conseguido refazê-los, após questioná-los? Alguns deles terão se revelado válidos? Ou o estudo terá apenas servido para legitimá-los – e, nesse caso, sem promover um decisivo avanço de meu próprio conhecimento? Como disse na seção anterior, sinto que, após o estudo, entendo mais e melhor, embora reste muito a ser entendido. Para isso, tenho consciência de que foi fundamental ter coragem de ir ao encontro de novos aportes teóricos, não para subordiná-los servilmente ao problema da pesquisa, mas, como diz aquela citação de Gadamer que fiz constar no início do capítulo relativo ao referencial teórico, para trabalhar com eles. Creio até ter sido capaz, por vezes, de atingir a aprendizagem III de que fala Bateson (1998c), em sua teoria das categorias lógicas de aprendizagem, na qual se aprende sobre o aprender a aprender, centrando-se mais no contexto do contexto da aprendizagem: imagino que seja o caso da aprendizagem que fiz com a aprendizagem dos professores sobre o seu próprio aprender. Essa modalidade de aprendizagem, contudo, além de rara, é paradoxal, supondo uma profunda redefinição da pessoa, pois ela, tendo compreendido os contextos dos contextos, não percebe mais seu lugar neles como central. O que a salva de ser “varrida pelo sentimento oceânico é a capacidade de concentrar-se nas minúcias da vida”, pois “cada detalhe do universo é como se propusesse uma visão do todo” (BATESON, 1998c, p. 336, tradução minha). Quero acreditar que a preocupação constante com a resolução dos contrários, a recursividade e o paradoxo da unidade múltipla nesse texto

sejam sinais de que atingi, sim, essa modalidade de aprendizagem por meio das experiências proporcionadas pelo Doutorado.

Questiono, ainda: e a minha militância na “causa lúdica”? Terá se sobreposto e, assim, obnubilado a capacidade de examinar criticamente os achados da pesquisa? Acredito, com Ribeiro (2009), que uma posição engajada, quando explícita, é capaz de conduzir a uma maior objetividade do que a pretensa e mal-disfarçada imparcialidade. Por meio da “causa lúdica” não apenas milito em favor de uma escola comprometida com a promoção do desenvolvimento e com o ensino e a aprendizagem significativa, mas pela conquista de um justo lugar para o brincar na vida. Minha utopia é que venham a ser (re) inseridos no ritmo regular da vida – inclusive na vida acadêmica – a brincadeira e o ócio, superando a dicotomia brincar *versus* aprender e trabalhar *versus* divertir-se. Porém, o pensamento devotado, se é, mesmo, como o entendo, o único capaz de realmente produzir conhecimento, também é frequentemente cominado, ainda que em nome das melhores intenções. Se não há antídoto infalível para isso – e, a rigor, será que deveria haver? –, uma alternativa, não para neutralizar a paixão, mas para aliá-la à razão, instaurando uma racionalidade mais ampla, é torná-la consciente o mais das vezes por meio do exercício de uma consciência autorreflexiva, deixando claro a que veio (inclusive e especialmente para si); e, com diria Green, tentar “ir mais longe”, procurando “manter-se dentro da contradição” (GREEN, 1999, p. 233).

Indago-me também sobre a propriedade da invenção metodológica que empreendi: terei conseguido criar algo realmente novo no campo da pesquisa (auto) biográfica, ao aproximar e adaptar a ludobiografia aos fins investigativos em educação? Ao combiná-la com outras técnicas e métodos (o uso de dados visuais, portfólio, grupo focal e entrevista narrativa), consegui mantê-la lúdica e coerente com os propósitos do estudo? Tive êxito na abordagem hermenêutica da pesquisa? O longo e sinuoso capítulo dos caminhos metodológicos da pesquisa atesta a preocupação em explicitar o mais clara e convincentemente possível os argumentos que justificam a transformação da ludobiografia em procedimento de pesquisa (auto) biográfica em educação e a sua abordagem através da hermenêutica. Em todo o caso, nessa constelação de métodos o que persegui foi, sobretudo, o exercício da pluralidade coerente: espero ter sido capaz de pô-la em prática na pesquisa desenvolvida para este estudo.

Para finalizar esse já longo autoexame, reflito: terei escrito o que e o quanto deveria escrever? Tenho plena ciência da longa extensão desta Tese, que a situa na contramão da tendência contemporânea do predomínio, senão do texto mínimo, pelo menos do texto curto, compacto, dito objetivo. O problema é que fui dominada pelo texto, tal qual o saber

hermenêutico no âmbito da Filologia e da História: para elas, a hermenêutica não é um saber dominador; antes, é ela “que se submete à pretensão dominante do texto” (GADAMER, 2007b, p. 411). Confesso: deixei-o me governar; às vezes, sob protesto, outras, resistindo muito, mas, na maioria das vezes, entregue ao seu livre curso, pondo em prática aquele mote de Cambi que diz que “escrever é formar-se” (2002, p.16, tradução minha). Experimentei uma sensação completamente nova do ponto de vista da escrita acadêmica e, até mesmo, da formação: a confiança no texto – para não dizer, já o dizendo: a confiança em mim. Nesses tempos de exercício contumaz da crítica e da dúvida e de alastramento da suspeita e da desconfiança, a ponto de impor-se aquilo que Ricoeur denominou a “hermenêutica da suspeita”, em contraposição à “hermenêutica da confiança”, a qual ele associa a Gadamer (RICOEUR, 2007b, p. 39, tradução minha), o exercício da confiança não é apenas raro: chega a ser transgressor. Como Gadamer observa – ele, para quem a escrita era uma “tortura terrível” –, recordando Platão, a palavra é duvidosa para o pensamento, e a arte da escrita, “em sua magia questionável”, ameaça incorporar, ao invés de liberar (GADAMER, 2007c, p. 101). A rigor, não foi uma entrega tranquila – o primeiro capítulo é testemunha das dificuldades iniciais com a escrita da Tese, descritas, naquela ocasião, em termos de preocupação com a temporalidade narrativa, a concatenação das ideias, o aproveitamento de leituras e de partes do projeto de pesquisa, etc. – e não seria apenas pela proximidade do término do trabalho que todo o combate travado com a sua escrita seria magicamente substituído por um final feliz. Mas a vontade de pensar e o anseio por clareza e melhor entendimento foram mais fortes do que o temor do excesso, o que explica o prolongamento de alguns capítulos, o desenvolvimento maior de algumas ideias em detrimento de outras, o estilo do texto. Deve ter sido Hermes, em pleno exercício de seu mitema de mediador, quem guiava meus passos e ainda os guia nessa operação de ligar ideias, ir e vir dos autores aos sujeitos de pesquisa, buscar uma boa explicação, encontrar a palavra justa, deixar-me por vezes invisível – ele, o deus mensageiro, detentor de segredos, arauto e guia. Porém, decerto foi ele que, em alguns momentos, apagou os rastros que poderiam me guiar nos momentos difíceis, deixando-me ainda mais à mercê do texto... Seja como for, não há como não concordar com Gadamer quando ele declara que “as palavras nos portam”, acrescentando que “elas levam-nos além, mas não é sempre que elas nos levam à meta.” (GADAMER, 2007c, p. 103). Será o caso desse texto?

Confiante de que “quando se pergunta, abrem-se possibilidades de sentido.” (GADAMER, 2007b, p. 489), formulei essas questões menos interessada em dar-lhes resposta, do que em abrir possibilidades de sentido. Como reflete Gadamer, “é apenas isto que

se pode denominar verdadeiramente pesquisar: colocar questões que sempre podem nos conduzir mais além a questões que não tínhamos previsto antecipadamente.” (GADAMER, 2007t, p. 204).

O certo é que esta Tese não só teve como tema o jogo, como se empenhou em mostrar as fortes ligações entre a hermenêutica e o jogo e, ela mesma, desenvolveu-se como um jogo, sobretudo, em forma de jogo de interpretação. Recordo alguns modos de ser do jogo na Tese: o intercâmbio imaginário com os autores consultados, os sujeitos da pesquisa e os examinadores; o jogo de linguagem presente no esforço de criação e recriação de significados; o desafio à própria ação interpretativa, reiteradamente proposto pelos dados; as retomadas e as repetições, contribuindo para instaurar, com a sua regularidade, as regras do texto, assim, ordenando-o; a surpresa e a imprevisibilidade dos achados e das interpretações, sempre provisórias e inconclusas, em sua busca pela melhor compreensão. Até mesmo o fato de, na qualidade de trabalho científico, ter de chegar a resultados não a impediu de pôr acento no processo, dada a infinitude do movimento no círculo hermenêutico que nela procurei instaurar e a incompletude própria da hermenêutica diatópica tantas vezes experimentada.

Aliás, é a consciência adquirida ao longo do Doutorado do caráter inconcluso de toda experiência de sentido o que permite retomar a figura da fita de Möbius: utilizada no capítulo anterior para representar a relação de continuidade entre a ideação e a consumação da pesquisa, ela agora é tomada para ilustrar tanto o caráter infinito do trabalho de compreensão praticado na Tese, quanto a infinitude da própria formação, tendo em vista a sua condição de símbolo do infinito. Mas a fita de Möbius, com a sua forma de lemnisco, isto é, aquela fita pendente da coroa dos vencedores – a mesma que prende os selos aos diplomas e às cartas –, bem pode ser empregada para consagrar esse capítulo como a expressão da chegada vitoriosa ao final da Tese. Ela simboliza, assim, tanto uma abertura para a continuidade do trabalho, quanto o seu momentâneo encerramento, e, ao juntar as duas coisas, encerramento e continuidade, põe em cena, mais uma vez, a unidade dos contrários, evocada em tantos momentos desta Tese. Diante da complexidade dessa combinação, para não se ser “varrido pelo sentimento oceânico”, uma alternativa é “concentrar-se nas minúcias da vida”, pois elas, hologramaticamente, condensam o todo – lembrando a referência logo acima a Bateson (1998c, p. 336, tradução minha).

Ainda que não seja exato denominar uma Tese de Doutorado de “minúcias da vida” – pelo menos do ponto de vista da academia –, o detalhamento das suas aprendizagens e descobertas permite perceber o todo que ela representa.

Quais são, portanto, as principais aprendizagens e descobertas feitas na Tese?

Quanto a quem são e como brincam os professores que brincam, pude perceber que eles são apaixonados pelo que fazem, tornando as suas aulas lúdicas uma festa. Essas aulas não são lúdicas somente porque são desenvolvidas em torno da proposta de jogos e de atividades ludiformes, ou porque possuem uma atmosfera lúdica, ou, ainda, porque os professores têm uma atitude lúdica (o humor, a positividade, a alegria, o desafio, a inquietação, etc.), mas, sobretudo, porque nelas os professores brincam: o próprio dar aula é “como se fosse” uma brincadeira, pois apresenta as características típicas da situação lúdica.

Como eles se tornaram assim? Por certo seu modo de ser lúdico resulta de uma condensação de experiências que ultrapassam a formação universitária, embora a abranjam também. Foi possível confirmar quão complexa é a relação com o saber estabelecida pelos professores, particularmente os professores que brincam, no tocante a sua formação lúdica. A importância que têm as situações de formação profissional que conseguem integrar os diferentes saberes construídos pela vida afora, valorizando-os, como é o caso de algumas atividades de formação continuada levadas a efeito pela universidade, particularmente aquelas de Extensão Universitária, foi flagrante na pesquisa. A Extensão Universitária mostrou-se como instância formativa importante para os professores que brincam, sugerindo ser um lugar de aprendizagem no qual os professores mantêm uma relação, não de exterioridade com o saber, mas de proximidade. Também ficou patente a importância da autonomia do professor na definição de seus estudos, pois as situações formativas de ordem pessoal e profissional mais evocadas foram justamente aquelas nas quais eles se sentiam sujeitos de seu próprio projeto formativo, tendo iniciativa e responsabilizando-se por ele, e não meros objetos. Esse dado corrobora a reflexão feita por Bordas (2005) em relação à demanda dos professores por situações formativas de ensino inovadoras e não-autoritárias. Dada a escassez de referências explícitas às experiências de formação inicial em relação à ludicidade, presumo que a formação continuada e, em especial, aquela se dá no âmbito da universidade em forma de Extensão Universitária, tem muito a ensinar à formação inicial.

De outra parte, desde o estudo-piloto a leitura havia despontado como um importante dispositivo formador do professor que brinca. Tendo sido especialmente investigada na pesquisa por meio da ludobiografia, sua importância foi reafirmada: constatei que esses professores leem, e muito, embora a sua leitura não se constitua apenas de livros técnicos. Mesmo assim, retiram da experiência da leitura uma parte fundamental de seus conhecimentos sobre a vida; dada a especial vinculação que estabelecem entre a vida e a sua prática pedagógica, isto se reflete de forma marcante em seu trabalho como professores. A leitura e a reflexão a partir dela parece ser, para estes professores, um instrumento

fundamental para o desenvolvimento continuado de sua formação, incidindo diretamente em sua prática pedagógica. As leituras dos professores que brincam são uma espécie de “formação intermediária”, como diria Green (1999): com elas os professores preencheriam o espaço entre a formação profissional inicial e as necessidades oriundas de sua vida, isto é, tanto de seu mundo interno quanto do mundo externo e, particularmente, para o que interessa ao estudo, aquelas relacionadas à sua prática pedagógica. Nessa formação intermediária o professor-leitor tem, ao menos em princípio, mais autonomia – de escolha do que ler e em relação ao processo reflexivo e ao estabelecimento de relações com sua prática –, embora se trate de um processo solitário, ainda que dialogal. Tendo tudo isso em mente, seria possível entender a alusão a leituras aparentemente tão díspares, quanto relacionadas às suas inquietações e satisfações mais profundas. De qualquer forma, esse achado contraria a perspectiva de muitos teóricos do campo dos estudos curriculares, há muito criticada por Bordas (1992), que descrê da possibilidade de os professores virem a ser efetivos “pensadores” do currículo, a partir da reflexão sobre sua própria ação.

O conceito de ecologia dos saberes de Santos (2006) ajuda a explicar a composição tão diversa dos saberes dos professores: o reconhecimento da pluralidade externa e interna dos saberes, com sua autonomia, independência complexa e articulação sistêmica, resultando em constelações de conhecimentos, dá um novo enfoque para a formação dos professores na universidade. Combinado com a noção de *douta ignorância* tomada de Nicolau de Cusa, esse reconhecimento da pluralidade, ao admitir a infinitude dos saberes, inviabiliza a adoção de uma posição arrogante e autoritária de seleção de conteúdos de ensino e do próprio modo de ensinar arrogante e autoritário, favorecendo, inversamente, uma posição humilde, mas ativa na valorização da diversidade epistemológica.

Por outro lado, especificamente em relação à ludicidade, a pesquisa revelou que a relação dos professores que brincam com o saber lúdico é notadamente do tipo *saber-atividade* e *saber-domínio* – utilizando as figuras do aprender de Charlot (2000). As experiências formativas mais citadas foram aquelas de ordem prática, mas que nem por isso prescindem na teoria; ao contrário, valorizam-na, concretizando-a na forma de vivências lúdicas analisadas e refletidas. Esse achado, por sinal, ajuda a explicar o êxito da própria abordagem ludobiográfica, já que em ambas as situações há um sujeito de corpo inteiro, que aprende e se expressa integralmente e não apenas por meio da palavra dita ou escrita. Compreende-se, assim, porque é tão difícil e mesmo impróprio objetivar esse saber lúdico, haja vista que se constitui de saberes pessoais, de saberes provenientes da experiência de aluno na escola básica e de saberes experienciais (empregando, agora, a terminologia de

Tardif, 2002). Como saberes construídos na prática de saberes, são saberes oriundos da prática, isto é, da prática de saberes em relação ao brincar, estabelecidos através de experiências lúdicas ao longo da vida. É por isso que requerem uma abordagem especial do ponto de vista da formação levada a efeito na universidade: exigem uma formação que proporcione uma compreensão da brincadeira “desde dentro”, isto é, do ponto de vista do ser lúdico do professor, em sua condição de ser que brinca, para, então, poder vir a espalhar-se – tal como o fenômeno transicional descrito por Winnicott (1975) – por toda a sua vida, envolvendo, também, a sua prática profissional.

Tais constatações conduzem a refletir sobre o papel da universidade na formação lúdica do professor, desde a perspectiva da necessidade imperiosa de que ela torne-se mais hospita aos novos processos de produção de conhecimento. Como tenho reiteradamente afirmado (FORTUNA, 2005, 2006b, FORTUNA; VIEIRA, 2005), se a universidade é um lugar de progresso de conhecimento, de invenção e de criação onde a vida acontece, então essa universidade precisa assumir a sua parcela de participação na formação de professores para brincar, brincando. Tal qual um bordão, repito: é preciso apostar na formação lúdica do professor.

No tocante à ludobiografia propriamente dita, percebi que, de fato, os participantes da pesquisa brincaram durante os encontros ludobiográficos, acolhendo o convite para participar do estudo com grande interesse e disposição para colaborar. Não apenas os registros fotográficos e a videogravação comprovam isto, senão seus depoimentos, nos quais declararam ter experimentado sentimentos tais como curiosidade, dúvida, desafio, tensão, prazer e alegria durante as atividades propostas. Em todas as manifestações, a atividade autorreflexiva ficou evidente, o que reforça minha confiança no potencial dos jogos para atuar no processo de “invenção de si” – para usar uma expressão consagrada por Josso (2004) no campo da pesquisa e da formação (auto) biográfica. A presença da reflexividade garante a esse tipo de pesquisa um lugar assegurado no conjunto das práticas investigativas que têm, simultaneamente, um compromisso com o saber e com o agir e aspiram a interferir, deliberada e conseqüentemente, nos rumos de uma educação para uma sociedade mais justa e emancipada.

A ludobiografia, como uma derivação das histórias de vida, ao deter-se no tópico da formação lúdica e combinar-se com outras técnicas e métodos, revelou-se plenamente capaz de captar as histórias de formação dos professores em relação ao brincar. O emprego de recursos expressivos oriundos da experiência artístico-expressiva confirmou-se como uma oportunidade de ampliar e de aprofundar a narração de si. O momento da narração de si,

explicitado em um momento estético que conecta as emoções às recordações, mostrou-se uma exitosa alternativa aos códigos rígidos da narração através da história oral e escrita, em consonância com o que já afirmara Orbeti (2005). Semelhante ao jogo do rabisco desenvolvido por Winnicott (1984) em suas consultas terapêuticas com crianças, ela, como esse jogo, proporcionou uma maneira de entrar em contato com o outro, configurando um jogo mútuo, bilateral, desenvolvido em um espaço potencial construído conjuntamente no qual foi possível utilizar formas de comunicação alternativas. Permitiu aos professores investigados que, brincando, narrassem suas histórias de brincar e confirmou, assim, toda a sua potencialidade para prospectar com mais profundidade as histórias de formação dos professores em relação ao brincar, trazendo à superfície dos relatos mais detalhes sobre esse processo. Desse modo, ela efetivou-se, tal qual era esperado, como uma sociologia das emergências, na medida em que representa uma inovação em termos de procedimento investigativo, ao assegurar o poder de expressão das histórias dos professores relacionadas à ludicidade por meio de uma nova forma de biografização.

Quanto à participação da hermenêutica na Tese, foi uma grande surpresa – um lance típico de jogo! – descobri-la como partícipe de seu desenvolvimento. Se já era desafiador adotá-la para a abordagem dos dados coligidos, tê-la na pesquisa foi um prêmio extra nesse jogo do saber. Somente percebi seu potencial para tanto à medida que avançava em meus estudos na área, o que me permitiu identificar, no diálogo, sua característica precípua, a possibilidade não só de interpretar os achados da investigação, como também de gerá-los. As sucessivas perguntas e respostas desencadeadas pelo problema de pesquisa, à moda de Hermes em seu constante movimento de ir e vir dos deuses aos homens, do finito ao infinito, do que se sabe ao que não se sabe, fundaram um autêntico diálogo hermenêutico e conduziram à compreensão, naquele sentido preconizado por Gadamer (2007b) de que compreender é extrair sentido a partir da fusão de horizontes do intérprete com o objeto da interpretação. Criaram, assim, uma área intermediária – um espaço potencial, no dizer de Winnicott (1975, 1993a) – que, sendo propícia ao desenvolvimento dos fenômenos transicionais, pôde engendrar o que ainda não existia, mas que poderia vir a ser.

Seguindo com a utilização dos conceitos winnicottianos para apreciar a participação da hermenêutica na Tese, para a criação de uma área intermediária faz-se necessária uma mãe suficientemente boa, quer dizer, alguém capaz de efetuar uma “adaptação ativa às necessidades do bebê”, dando a “ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar” (WINNICOTT, 1975, p. 25 e 27). Durante a execução da pesquisa e na interpretação de seus dados pude perceber que o intérprete é como uma mãe

suficientemente boa: ambos são mediadores, agindo no sentido de criar possibilidades de compreensão e de ligar mundos diferentes, veiculando sentido. Tal como a mãe suficientemente boa em relação ao seu bebê, o trabalho de interpretação operado pelo intérprete “se transforma na expressão de ir mais além dos fenômenos e dados manifestos.” (GADAMER, 1983, p. 67). Assim como Hermes, o mais humano dos deuses gregos, ambos, mãe suficientemente boa e intérprete, ajudam a superar distâncias, fazendo ir mais longe.

Ainda a propósito de Hermes, recordo que esse deus tinha asas na cabeça e nos pés, simbolizando, assim, para onde deveria o homem buscar elevação – em direção ao divino – tendo, ao mesmo tempo, a coragem de descer ao mundano e às profundezas do próprio ser (SALIS, 2004). Uma vez transposto para a pesquisa, entendo este ensinamento como uma exortação ao trabalho miúdo – não no sentido de menor, mas de minucioso – e responsável da análise e da interpretação dos dados por meio do qual as histórias de vida dos professores em relação à ludicidade são alçadas à condição de importantes instrumentos para a compreensão e a transformação da formação docente na universidade. Quero ressaltar, porém, que seus múltiplos e ricos sentidos não estavam escondidos, nem, tampouco, existiam previamente, à espera de minha interpretação desocultadora: eles se construíram ao longo deste trabalho de busca de uma melhor compreensão sobre a formação lúdica do professor.

Após todas essas reflexões, sinto-me, enfim, encorajada a encerrar a Tese: para concluir, desejo reafirmar a expectativa de que essa compreensão possa vir a contribuir para melhorar a realização de práticas educativas na universidade em relação à ludicidade e à formação de professores. Estou ciente de que qualquer pretensão de recomendação sobre o que fazer comporta riscos, sobretudo quando os temas são a brincadeira – esse objeto indômito que escapa ao aprisionamento conceitual e à regulamentação de sua prática – e a formação profissional – essa, sob forte efeito da transição paradigmática da nossa época – e quando a prescrição pode sobrepor-se à disposição compreensiva e orientadora. Mas, se concebermos a educação tal como Arendt (2007) a define, isto é, aquele ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele, creio que vale a pena, então, arriscar-se – como creio ter feito nesta Tese.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação sul-rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade: narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 189-203.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 149-170.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisar com histórias de vida para melhor compreender e valorizar a formação de professores e a realização de práticas docentes significativas. In: ---. (org.). **Educadores sul-rio-grandenses**: muita vida nas histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 13-41.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal, RJ: EDUFRRN, 2010. p. 191-216.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Ulisses ou mito e esclarecimento. In: ---. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. p. 53-80.
- ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da semicultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Disponível em <http://planeta.clix.pt/adorno/>. Acesso em 16 jan. 2009.
- AIZENCANG, Noemi. **Jugar, aprender y enseñar**: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- AJURIAGUERRA, Julian de; MARCELLI, Daniel. **Manual de psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.
- ALBERONI, Francesco. **Enamoramento e amor**. 9. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- ALENCASTRO, Joana Bischoff. **A leitura como brincadeira**: o papel da brinquedoteca na constituição de novos leitores. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Trabalho de conclusão de curso.

Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ALLIAUD, Andrea. Experiencia, narración y formación docente. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 7-22, jan./jun. 2006.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold e col. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVES, Patrícia B. **O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

AMADO, Jorge. **O menino grapiúna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ANDRADE, Cyrce Maria. Vamos dar a meia-volta, meia-volta vamos dar: o brincar infantil na creche. In: OLIVEIRA, Zilma M. R. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. O estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez./1999. p. 301-309.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

APRESENTAÇÃO da coleção. In: BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto) biográfica e educação. Clássicos das histórias de vida). p. 5.

ARAÚJO, Emília Rodrigues. **O doutoramento: a odisséia de uma fase da vida**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Fogueira do conhecimento: religação dos saberes e formação**. Natal: UFRN, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporânea**. 3. reimpres. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2010.

ARIÈS, Phillipe. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: ---. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p. 82-124.

ARNAUS, Remei. Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. In: LARROSA, Jorge et el. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Alertes, 1995. p. 61-78.

ARTS, Niké. **Enciclopédia de los juegos de mesa**. Barcelona: Ediciones Robinbook, 2000.

ASSOCIATION INTERNATIONNALE DES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION ET DE RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION. **Notre chartre**. Paris: ASIHVIF, 2002. Disponível em: <http://www.asihvif.com/Charte.pdf> Acesso em 7 maio 2011.

AXELOS, Kostas. **Horizontes do mundo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983. (Biblioteca Tempo Universitário, 70)

AXELOS, Kostas. **Le jeu du monde**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1969.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BALLY, Gustav. **El juego como expresion de libertad**. 4. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BATESON, Gregory. **“Questo è um gioco”**: perchè non si può mai dire a qualcuno “gioca!”. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996. (Mínima, 30)

BATESON, Gregory. Metálogo: sobre los juegos y el ser serios (1953). In: ---. **Pasos hacia una ecología de la mente**: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998a. p. 41-6.

BATESON, Gregory. Una teoría del juego y de la fantasía (1954). In: ---. **Pasos hacia una ecología de la mente**: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998b. p. 205-221.

BATESON, Gregory. Hacia una teoría de la esquizofrenia (1956). In: ---. **Pasos hacia una ecología de la mente**: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998c. p. 231-256.

- BATESON, Gregory. Doble vínculo (1969). In: ---. **Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre**. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998d. p. 301-308.
- BATESON, Gregory. Las categorías lógicas del aprendizaje y la comunicación (1964). In: ---. **Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre**. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998e. p. 309-338.
- BATTRO, Antonio. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- BECKER, Fernando. Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 16., 1999, Campinas. **Anais do...** Campinas: UNICAMP, 1999. p. 17-22.
- BEMVENUTI, Vera Lúcia Schneider. **Da intenção ao gesto: a extensão universitária como prática acadêmica na perspectiva do conhecimento novo**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: --- *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 57-74. (Os pensadores).
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ---. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1, p. 197-221.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2
- BEMVENUTI, Vera Lúcia Schneider. **Da intenção ao gesto: a extensão universitária como prática acadêmica na perspectiva do conhecimento novo**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto) biográfica e educação. Clássicos das histórias de vida).

BERTOLDO, Janice Vidal. **Ludicidade e imaginário**: suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de professores. Santa Maria: UFSM, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

BLAKE, Willian. **Poesia e prosa selecionadas**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art11DD_portuga.pdf Acesso em 02 abr. 2009.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art11DD_portuga.pdf Acesso em 02 abr. 2009.

BOIS, Danis; RUGIRA, Jeanne Marie. Relação com o corpo e narrativa de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre, Salvador; EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 31-46.

BOIS, Danis; RUGIRA, Jeanne Marie. Relação com o corpo e narrativa de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre, Salvador; EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 31-46.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. O mundo como conjectura: notas sobre Nicolau de Cusa e as raízes renascentistas do pensamento epistemológico moderno. In: **Filosofia e racionalidade: Festschrift** em homenagem aos 45 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: UPF Ed., 2002. p. 171-181.

BORDAS, Merion Campos. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 1992.

BORDAS, Merion Campos. O papel da universidade na formação de professores: ruptura e compromisso. In: Simpósio Nacional de Educação, 4., 2004, Frederico Westphalen. **Anais do IV Simpósio Nacional de Educação**: políticas de formação de professores no Brasil. Frederico Westphalen: Ed. da URI, 2004. p. 31-43.

BORDAS, Merion Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil**: [anais]. Caxambu: ANPED, 2005. 1 CR-ROM. 17 f.

BORDAS, Merion Campos. Pedagogia: seus cursos, discursos, práticas, (in)definições, desafios e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 503-530. 1 CD-ROM.

BORGES, Jorge Luis. **Perfis**: um ensaio autobiográfico. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

BORGES, Jorge Luis. A loteria na Babilônia. In: ---. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a. p. 53-61.

BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: ---. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b. p. 99-108.

BORGES, Jorge Luis. **Atlas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

BORGES, Jorge Luis. **O livro dos seres imaginários**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007c.

BORGES, Jorge Luis. **Ensaio autobiográfico (1899-1970)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BORGES, Jorge Luis. **Prólogos, com um prólogo de prólogos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

BORJA SOLÉ, Maria. **El juego infantil**: organización de las ludotecas. Barcelona: Oikos-Tau, 1980.

BORJA SOLÉ, Maria. **El joc, eina pedagógica a Catalunya**. Barcelona: Hogar del Libro, 1982. (Col·lecció Nadal, 47).

BORJA SOLÉ, Maria. **La intervención educativa a partir del juego**: participación y resolución de conflictos. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 2007. (Textos docents, 335).

BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In.: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 231-253.

BRAGA, Piera. Território e confini del gioco. In: --- (a cura di).. **Gioco, cultura e formazione**: temi e problemi di pedagogia dell'infanzia. Bergamo (IT): Edizioni Junior, 2005.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no D.O.U. em 23/12/1996, p. 27833-27841. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 31 mar. 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Publicada no D.O.U. em 16/05/2006, p. 11, Seção 1. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 31 mar. 2009.

BRENELLI, Roseli Palermo. **O jogo como espaço para pensar**: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas: Papirus, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles; WAJSKOP, Gisela. Entrevista: o que é brincadeira? **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 31, p. 3-9, 1999.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BROWN, Guilherme. **Jogos cooperativos**: teoria e prática. 4. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2002.

BRUNER, Jerome. Nature and uses of immaturity. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play**: it's role in development and evolution. New York: Penguin Books, 1976a. p. 28-64.

BRUNER, Jerome; SYLVA, Kathy; GENOVA, Paul. The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play**: it's role in development and evolution. New York: Penguin Books, 1976b. p. 243-257.

BRUNER, Jerome; SHERWOOD, V. Peekaboo and the learning of rule structures. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play**: it's role in development and evolution. New York: Penguin Books, 1976c. p. 277-285.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 1996.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira dos (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

- BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2000. p. 205-228.
- BUSNELLO, Rosa Helena Delgado. Memória implícita, *priming* e falsas memórias. In: STEIN, Lílian Milnitsky et al. **Falsas memórias**: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 117-132.
- BUSTELO, Eduardo S. **El recreo de la infancia**: argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.
- BUYTENDIJK, Utrecht. O jogo humano. In: GADAMER, Hans-Georg; VOGLER, Paul (orgs.). **Antropologia cultural**. São Paulo: EPU, 1977. p. 63-87.
- CABRAL, António. **O jogo no ensino**. Lisboa: Editoria Notícias, 2001.
- CAILLOIS, Roger. **O mito e o homem**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAILLOIS, Roger. **Acercamientos a lo imaginário**. Santafé de Bogotá, D.C.: Fondo de Cultura Econômica, 1997.
- CALLEJO, Jesús. **Fiestas sagradas**: sus orígenes, ritos y significado que perviven en la tradición de los pueblos. Madrid: Editorial EDAF, 1999.
- CALVINO, Ítalo. **O caminho de San Giovanni**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- CAMBI, Franco. **L'autobiografia come metodo formativo**. Roma-Bari: Editori Laterza, 2002.
- CAMUS, Albert. **O primeiro homem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- CANETTI, Elias. **A língua absolvida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CANETTI, Elias. **Sobre os escritores**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009a.
- CANETTI, Elias. **Festa sob as bombas**: os anos ingleses. São Paulo: Estação Liberdade, 2009b.
- CARLETO, Eliana Aparecida. **Porque brincar é coisa séria**: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador. Uberlândia: UFU, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

CARO, Herbert; BOTTARI, Maxmiliano; GOMES, Francisco Casado (orgs.). **Dicionário escolar português-latino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1955.

CARR, Wilfred. **Hacia una ciencia crítica de la educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1990.

CARSE, John. **Jogos finitos e infinitos: a vida como jogo e possibilidade**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2003.

CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. **Portfólio educacional: proposta alternativa de avaliação – guia didático**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CARVALHO, Sílvia M. S. Hermes. In: RIBEIRO JÚNIOR, Wilson Alves (ed. e org.). **Hinos homéricos: tradução, notas e estudo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 456-75.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Escutar: um ponto de encontro**. São Paulo: CENPEC, 1998.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 139-159.

CHAPELA, Luz María. **El juego en la escuela**. México: Paidós, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 89-108.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006b.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. --- (org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p.77-105.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CODO, Wanderley (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 1999.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. A educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 203-219, dez.1999.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et el. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Fluir (flow)**: una psicología de la felicidad. 8. ed. Barcelona: Kairós, 2000.

CUNHA, Antônio Geraldo da Cunha. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DAUDT, Patrícia R.; SPERB, Tania Mara; GOMES, William B. As concepções das crianças sobre o brincar. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 91-98, 1992.

DAY, Christopher. **Pasión por enseñar**: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea, 2006.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DECROLY, Ovide. **El juego educativo**. Lima, Peru: Laucats, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempo, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal, RN: EDUNEB, 2006. p. 105-132.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação, 1).

DELORY-MOMBERGER, Christine. Prefácio. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação, 3). p. 9-12.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia, corpo, espaço. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008c. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação, 3). p. 93-109.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 95-111.

DEMETRIO, Duccio. **Il gioco della vita**: kit autobiografico. Milano: Guerini e Associati, 1997.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTUDOS E PESQUISA DE SAÚDE E DOS AMBIENTES DE TRABALHO. **Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores nas instituições de ensino privado do Rio Grande do Sul**. São Paulo: 2009. Disponível em http://www.sinpro-rs.org.br/pesquisa/pdf/pesquisa_prof.pdf Acesso em 30 jul. 2011.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTUDOS E PESQUISA DE SAÚDE E DOS AMBIENTES DE TRABALHO. **Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores nas instituições de ensino privado do Rio Grande do Sul**. São Paulo: 2009. Disponível em http://www.sinpro-rs.org.br/pesquisa/pdf/pesquisa_prof.pdf Acesso em 30 jul. 2011.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DESCARTES, René. **Discurso do método; meditações**: texto integral. Trad.: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Martin Claret, 2008.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEZOTTI, Maria Celeste. *h. Hom.4: a Hermes*. In: RIBEIRO JÚNIOR, Wilson Alves (ed. e org.). **Hinos homéricos**: tradução, notas e estudo. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 406-455.

DI PIETRO, Antonio. **Ludografie**: riflessione i pratiche per lasciare tracce con il gioco. Molfeta: La Meridiana, 2003.

DI PIETRO, Antonio; FRANCESCHI, Luciano. **Giocare ai tavolieri**: itinerari ludici nelle culture. Faenza, Ra: Kaleidos Edizioni, 2009.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. "Portfólio" reflexivo: fragmentos de uma experiência. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno de seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005. p. 109-118.

DIATKINE, René. **A criança no adulto**: ou a eterna capacidade de sonhar. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

DOLTO, Françoise. **Autorretrato de uma psicanalista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988a. p. 99-106.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988b. p. 131-153.

DOMINICÉ, Pierre. Prefácio: pensar a educação no horizonte biográfico. In: DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação, 1). p. 21-24.

DUFLO, Colas. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DUMAZIDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

DURAN, Marília Claret Geraes; SANTOS NETO, Elydio. Estudos (auto) biográficos na formação de mestres pesquisadores em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 93-108.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

EL NIÑO y el juego: plantamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Paris: UNESCO, 1980.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESPADA, José Pedro. **Técnicas de grupo: recursos práticos para a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1994.

FERNÁNDEZ, Alícia. Os professores devem buscar a re-significação de sua aprendizagem. **Pátio Revista pedagógica**, Porto Alegre, v.1, n. 4, p. 26-28, fev./abr.1998.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, Márcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa. Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp. , p. 185-200, out. 2008. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewissue.php?id=1>. Acesso em 29 out. 2008.

FERREIRA, Teresa Cristina Montero. **Eu sou uma pergunta**: uma biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FERREIRA-ALVES, José; GONÇALVES, Oscar F. **Educação narrativa do professor**. Coimbra: Quarteto, 2001.

FERRER, Virginia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge et el. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Alertes, 1995. p. 165-190.

FINK, Eugen. **Le jeu comme symbole du monde**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1966.

FINK, Eugen. **Oasi del gioco**. Milano : Raffaello Cortina Editore, 2008.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. “Contar a vida” – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre, Salvador; EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 225-237.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. “Contar a vida” – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para o estudo dos processos de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre, Salvador; EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 225-237.

FORESTI, Sônia Maria Perroud Silveira. **Utilização do brinquedo como estratégia pedagógica em creches públicas**: opinião de professores. São Paulo: USP, 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luiza Merino; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (orgs.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000a. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FORTUNA, Tânia Ramos. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires. (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000b. P. 73-85.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires. (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.

FORTUNA, Tânia Ramos. Who wants to play in the university? In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DA IPA (INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR CHILD'S RIGHT TO PLAY), 15, 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: IPA/Brasil, 2002b. p. 46-47

FORTUNA, Tânia Ramos. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. **Revista do Professor**, Porto Alegre, ano 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FORTUNA, Tânia Ramos. A formação lúdica do educador. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 107-121.

FORTUNA, Tânia Ramos. Modelos de Ludotecas – Brasil. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, LUDOTECAS Y DESARROLLO INFANTIL, 1, 2006a, Bogotá. **Memorias...**, Bogotá: Universidad Santo Tomás/ Colsubsidio / Corporación Día del Niño, 2006a. 1CD

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar na Universidade: ações de formação do educador na perspectiva lúdica. **Educando**. Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 26-27, julho/agosto 2006b.

FORTUNA, Tânia Ramos. A dimensão humana da docência. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano 11. n. 42, p. 8-11, maio/jul. 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. (Re) criar brinquedos, reciclar a vida. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 12, n. 46, p. 60-62, maio/jul. 2008a.

FORTUNA, Tânia Ramos. Para un modelo de ludotecas para América Latina. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE LUDOTECAS, 2, 2008, Bogotá. **Memorias**. Bogotá, Corporación Día de la Niñez. 2008b. 1 CD.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sobre a escrita**. Porto Alegre: 2010. 63 f. (Texto digitado).

FORTUNA, Tânia Ramos; BITTENCOURT, Aline Durán Silveira. Jogo e educação: o que pensam os educadores? **Revista Psicopedagogia**, v. 20, n. 63, p. 234-242, 2003.

FORTUNA, Tânia Ramos; VIEIRA, Lisiane Alves. Quem quer brincar na universidade? In: MOLL, Jaqueline. (org.) **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 81-91.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro : Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo: y otros textos afines**. Barcelona: Paidós; I.C.E. – U.A.B., 1990.

FOUCAULT, Michel. La locura y la sociedad. In: ---. **Estética, ética y hermenéutica**. Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 73-95.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si (1983). In: ---. **Ética, sexualidade, política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 144-162. (Ditos e escritos, 5).

FRANCIA, Alfonso; MARTÍNEZ, Óscar. **Jogos e dinâmicas: educar para valores**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2000.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

FREUD, Anna. **Infância normal e patológica: determinantes do desenvolvimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios (1907). In: ---. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976a. V. IX. p. 147-158.

FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância (1910). In: ---. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976b. V. XI. p. 53-124.

FREUD, Sigmund. O interesse científico da psicanálise (1913). In: ---. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976c. V. XIII. p. 199-226.

FREUD, Sigmund. Esboço de psicanálise (1940). In: ---. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976d. V. XXIII. p. 191- 198.

FREUD, Sigmund. O humor (1927). In: ---. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976e. V. XXI, p. 187-194.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). In: ---. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976f. V. XVIII, p. 17-85.

FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta; Fundação Abrinq, 1996.

FRITZEN, Silvino José. **Jogos dirigidos: para grupos, recreação e aulas de educação física**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FRITZEN, Silvino José. **Dinâmicas de recreação e jogos**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica como filosofia prática. In: ---. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p. 57-75.

GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo**: a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. The idea of university – yesterday, today, tomorrow. In: MISGELD, Dieter; NICHOLSON, Graeme (eds.). **Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history**. New York: SUNY Press, 1992. p. 47-59.

GADAMER, Hans-Georg. **Mis años de aprendizaje**. Barcelona: Editorial Herder, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. Mito y *logos* (1981). In: ---. **Mito y razón**. Barcelona: Paidós, 1997a. p. 23-28.

GADAMER, Hans-Georg. Mito y razón (1954). In: ---. **Mito y razón**. Barcelona: Paidós, 1997b. p. 13-22.

GADAMER, Hans-Georg. El mito en la época de la ciencia (1981). In: ---. **Mito y razón**. Barcelona: Paidós, 1997c. p. 39-53.

GADAMER, Hans-Georg. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grondin a H.-G. Gadamer: In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de (org.). **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 203-22.

GADAMER, Hans-Georg. Romantismo primevo, hermenêutica e desconstrutivismo (1987). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva**: a virada hermenêutica. Petrópolis: Vozes, 2007a. (Textos filosóficos, II). p. 65-82.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007b.

GADAMER, Hans-Georg. Escrever e falar (1983). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva**: a posição da filosofia na sociedade. Petrópolis: Vozes, 2007c. p. 101-103. (Textos Filosóficos, IV).

GADAMER, Hans-Georg. A hermenêutica e a escola de Dilthey (1991). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva**: a virada hermenêutica. Petrópolis: Vozes, 2007d. (Textos filosóficos, II). p. 155-184.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2007e.

GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica clássica e hermenêutica filosófica (1968). In: ---. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2007f. p. 111-142.

GADAMER, Hans-Georg. A universalidade do problema hermenêutico (1966). In: ---. **Verdade e método II: complementos e índice.** Petrópolis: Vozes, 2007g. p. 255-269.

GADAMER, Hans-Georg. Réplica a *Hermenêutica e crítica da ideologia* (1971). In: ---. **Verdade e método II: complementos e índice.** Petrópolis: Vozes, 2007h. p. 292-321.

GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo (1972). In: ---. **Verdade e método II: complementos e índice.** Petrópolis: Vozes, 2007i. p. 242-252.

GADAMER, Hans-Georg. Texto e interpretação (1984). In: ---. **Verdade e método II: complementos e índice.** Petrópolis: Vozes, 2007j. p. 381-418.

GADAMER, Hans-Georg. A hermenêutica como tarefa teórica e prática (1978). In: ---. **Verdade e método II: complementos e índice.** Petrópolis: Vozes, 2007k. p. 349-369.

GADAMER, Hans-Georg. Autoapresentação de Hans-Georg Gadamer. (1975). In: ---. **Verdade e método II: complementos e índice.** Petrópolis: Vozes, 2007l. p. 545-580.

GADAMER, Hans-Georg. Pensar com a língua (1990). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade.** Petrópolis: Vozes, 2007m. p.91-100. (Textos Filosóficos, IV).

GADAMER, Hans-Georg. Sobre mestres e aprendizes (1986). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade.** Petrópolis: Vozes, 2007n. p. 69-75. (Textos Filosóficos, IV).

GADAMER, Hans-Georg. Desconstrução e hermenêutica (1988). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica.** Petrópolis: Vozes, 2007o. p. 83-97. (Textos filosóficos, II).

GADAMER, Hans-Georg. No rastro da hermenêutica (1994). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica.** Petrópolis: Vozes, 2007p. (Textos filosóficos, II). p. 99-138.

GADAMER, Hans-Georg. Sobre a mudança nas ciências do espírito (Ciências Humanas) (1985). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica.** Petrópolis: Vozes, 2007q. (Textos filosóficos, II). p. 145-153.

GADAMER, Hans-Georg. Subjetividade e intersubjetividade, sujeito e pessoa (1975). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica.** Petrópolis: Vozes, 2007r. p. 9-27. (Textos filosóficos, II).

GADAMER, Hans-Georg. Sobre a originariedade da ciência (1947). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade.** Petrópolis: Vozes, 2007s. p. 9-18. (Textos Filosóficos, IV).

GADAMER, Hans-Georg. História do universo e historicidade do homem (1988). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica.** Petrópolis: Vozes, 2007t. (Textos filosóficos, II). p. 185-208.

GADAMER, Hans-Georg. A Universidade de Heidelberg e o nascimento da ciência moderna (1986). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2007u. p. 77-90. (Textos Filosóficos, IV).

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Xavier Mas. Una mirada creativa hacia el método biográfico. **Encuentros Multidisciplinares**: Revista de investigación, divulgación y debate multidisciplinar. Madrid, v. 9, n. 27, p. 16-21, set./dic. 2007.

GARFELLA, Pedro R. e MARTIN, Ramón Lopez. **El juego como recurso educativo: guía antológica**. Valencia: Tirant lo Blanch, 1999.

GATTAI, Zélia. **Códigos de família**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber, 2005. (Pesquisa em Educação, 10).

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GOMES, Márcia Murinelly. **Oficinas com recursos expressivos: espaços de interação para a expressão e a reflexão na formação de educadores**. São Paulo: USP, 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.

GONÇALVES, Ana Maria; PERPÉTUO, Susan Chiode. **Dinâmica de grupos na formação de lideranças**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000. p. 63-78.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.

GRANATO, María Azucena et al. **El juego en el proceso de aprendizaje**: capacitación y perfeccionamiento docente. Buenos Aires: Editorial Stella; Ediciones La Crujía, 2004.

GREEN, André. **Um psicanalista engajado**: conversas com Manuel Macias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

GRILO, João; MACHADO, Constança. “Portfolios” reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno de seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005. p. 21-49.

GRIMAL, Pierre. **Mitologia grega**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GROLNICK, Simon. **Winnicott, o trabalho e o brinquedo**: uma leitura introdutória. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GROOS, Karl. The play of man: teasing and love-play. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play**: it’s role in development and evolution. New York: Pequin Books, 1976. p. 68-83.

GUILLARMÉ, Jean-Jacques. **Educação e reeducação psicomotoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GUTTON, Philippe. **Le jeu chez l’enfant**. Paris: Librairie Larrouse, 1973.

HABERMAS, Jürgen. La pretension de universalidad de la hermenéutica. In: ---. **La lógica de las Ciencias Sociales**. Madrid: Editorial Tecnos, 1988. p. 277-306.

HABERMAS, Jürgen. A ideia de universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 35-73.

HEIDEGGER, Martin. **¿Qué significa pensar?** 2. ed. Buenos Aires: Editorial Nova, 1964.

HENRIOT, Henri. **Le jeu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2002b.

HESS, Remi. **Produzir sua obra**: o momento da tese. Brasília: Líber, 2005. (Série Pesquisa, 11).

HESSE, Herman. **O jogo das contas de vidro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2008.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 117-154. (Os pensadores).

HUIZINGA, Johannes. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas**. Introdução ao método fenomenológico. Porto: Editora Res, [s. d.].

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre, Salvador; EDIPUCRS, EDUNEB, 2006. p. 21-40.

JOSSO, Marie-Christine. **Ciclos de Estudos sobre Pesquisa-formação e autobiografias aprendentes**. Porto Alegre: PUCRS, 2008a. (Comunicação oral).

JOSSO, Marie-Christine. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender – um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008b, p. 17-59.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008c. p. 23-50.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 171-191.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

KAISER, Anna. **Genius ludi**: il gioco nella formazione umana. Nuova Edizione. Roma: Armando Editore, 2001.

KINCHELOE, Joe; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: ---. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 139-153.

infantil: *Pedagogia e Normal Superior*. **Educação e sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, dez./1999, p. 61-79.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica. Apezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007a. p. 37-63.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 248-275.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação

KLEIN, Melanie. Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas (1926). In: ---. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 152-163. (Obras Completas de Melanie Klein, v. 1).

KLEIN, Melanie. Personificação do brincar das crianças (1929) In: ---. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 228-239. (Obras Completas de Melanie Klein, v. 1)

KONDER, Leandro. **Memórias de um intelectual comunista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile); década de 1990**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KRASNOR, Linda Rose; PEPLER, Debra J. The study of children's play: some suggested future directions. **New directions for child development**. San Francisco, California, n. 9, p. 85-94, 1980.

KUPERMANN, Daniel. **Ousar rir: humor, criação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, Maria Cristina. **O desejo de saber**. São Paulo: USP, 1990. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990.

LA BRUYÈRE, Jean. **Os caracteres**. São Paulo: Editora Escala, [s.d.]. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, 23).

LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Alertes, 1995.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAWN, Chris. Compreender Gadamer. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEBRUN, Gerard. O conceito de paixão. In: CARDOSO, Sérgio *et al.* **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 17-33.

LEITE, Denise; PANIZZI, Wrana. *L'esprit du temps* e o surgimento da universidade no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 273-290, jul./dez. 2005.

LEITE, Denise Balerine Cavalheiro. **Inovações e decisões pedagógicas: a centralidade do conhecimento na Universidade**. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 15 maio 2006. [notas]

LEITE, Denise. Innovaciones y el control del conocimiento: proposiciones y postulados. **Revista del IIICE. UBA**, Buenos Aires, v. 15, 2007, p. 98-105.

LEITE, Denise Balerine Cavalheiro *et al.* A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papirus: 2008. p. 39-56.

LEJEUNE, Phillipe. **Le pacte autobiographique**. Nov. ed. aug. Paris: Ed. du Seuil, 1996.

LESSING, Doris. **Andando na sombra**: segundo volume da minha autobiografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 167-182.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Lembramos ... brincamos... A autoformação pela história de vida**. Santa Maria: UFSM, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

LIMA, José Milton de. **O jogar e o aprender no contexto educacional**: uma falsa dicotomia. Marília: UNESP/MARÍLIA, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 137-155.

LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. São Paulo: USP, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. In: GOMES, Ângela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso (orgs.). **Memórias e narrativas (auto) biográficas**. Rio de Janeiro: FGV; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 13-37.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O riso nas brechas do siso**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia**. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Editora Porto: Porto, 1995.

MALHADAS, Daisi. **Teofrasto: os caracteres**. São Paulo: E. P. U., 1978.

MALPIQUE, Manuela. **Histórias de vida**. Porto: Campo das Letras, 2002.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28 n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração**: a docência no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MARRE, Jacques Leon. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-141, jan./jul. 1991.
- MARTINS, Cyro; SLAVUTSKY, Abrão. **Para início de conversa**. Porto Alegre: Movimento, 1990.
- MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: ---. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).
- MASLASCH, C. e LEITER, M. **Trabalho**: fonte de prazer ou desgaste? Campinas: Papirus: 1999.
- MEES, Leonardo. O jogo sentido de maneira cósmica em Nietzsche e Heráclito. **Revista Ítaca**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-108, 2009. Disponível em: <http://www.revistaitaca.org/versoes/vers14-09/89-108.pdf> Acesso em: 11 maio 2011.
- MENDES, Murilo. **A idade do serrote**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MEZZOMO, Lígia Maria Santos. **Aprender brincando**: o jogo de conhecimento. Porto Alegre: PUCRS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.
- MILSTEIN, Diana e MENDES, Héctor. **La escuela en el cuerpo**: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.
- MONTEIRO, Cíntia Apellaniz Dubois. **O Conhecimento do Ser Professor de Educação Infantil**: a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa. Porto Alegre: PUCRS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar.1999.
- MOREYRA, Álvaro. **Havia uma oliveira no jardim**. Rio de Janeiro: Jotapê Editor, 1958.

MOREYRA, Álvaro. **As amargas, não...** Lembranças. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1989.

MORIN, Edgar. **O método 4:** as idéias; a sua natureza, vida, habitat e organização. [Lisboa]: Europa América, 1992.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade.** 2. ed. [Lisboa]: Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. **Meus demônios.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar. Os complexos imaginários. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (orgs.). **Edgar Morin:** ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-103.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. **X da questão:** o sujeito à flor da pele. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

MORIN, Edgar. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Meu caminho:** entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOYLES, Janet. Introdução. In: MOYLES, Janet *et al.* **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 11-21.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce homo:** de como a gente se torna o que a gente é. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A visão dionisíaca do mundo:** e outros textos de juventude. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Editora Porto, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Pinhais, PR: Editora Melo, 2011.

NUNES, Alexandra; MOREIRA, António. O “portfólio” na aula de língua estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro:** reflexões em torno de seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005. p. 51-66.

ÖFELE, Maria Regina. Jugar y aprender en el marco de la clínica psicopedagógica. **Aprendizaje hoy**, Buenos Aires, n. 51, p. 49-60, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros; BORJA SOLÉ, Maria; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Brinquedo, Educação e Saúde).

OLIVEIRA, Washington Carlos Ferreira. **Ludicidadania e educadores**: Ludicidade, cidadania e autoconhecimento na história de vida de educadores. Salvador: UFBA, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da Associação da Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 1-40.

ORBETTI, Daniela; SAFINA, Rossella; STACCIOLI, Gianfranco. **Raccontarsi a scuola**: tecniche di narrazione autobiografica. Roma: Carocci Faber, 2005.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS: fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os pensadores).

OUTEIRAL, José Ottoni; MOURA, Luiza. **Paixão e criatividade**: estudos psicanalíticos sobre Frida Kahlo, Camille Claudel, Coco Chanel. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Prefácio à edição em língua portuguesa. In: MOMBERGER-DELORY, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a. p. 13-20.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **(Auto) biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 103-131.

PAVLOVSKY, Eduardo e KESSELMAN, Hernán. **Espacios y creatividad**. Buenos Aires: Galerna, 2007.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **A Psicologia na formação do professor**: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental. Brasília: UnB, 2003. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2003.

PEREIRA, Jany Elizabeth. **A importância do lúdico na formação de educadores**: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo – MEB da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: USP, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

PÉREZ, Carmen Lucia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. P. 177-188.

PERGHER, Giovanni Kuckartz. Falsas memórias autobiográficas. In: STEIN, Lílian Milnitsky et al. **Falsas memórias**: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 101-116.

PESSOA, Fernando. **Páginas íntimas e de auto-intepretação**. Textos estabelecidos e prefaciados por Jacinto Prado Coelho e Georg Rudolf Lind. Lisboa: Ática, 1966.

PESSOA, Fernando. **Poemas**. Sel. e org. Cleonice Beraldinelli. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

PETIT Larousse des jeux: les règles de 500 jeux. Paris: Larousse, 2005.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978a. (ed. orig 1974a)

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978b. (ed. orig. 1974)

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978c. (ed. orig. 1946).

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Memória e inteligência**. Rio de Janeiro: Artenova; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979. (ed. orig. 1968).

PIAGET, Jean. **A abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e desenvolvimento profissional**: análise de uma proposta de formação continuada de professores. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde / Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-78.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. 2. ed. Cor. Paris : Presses Universitaires de France, 1996.

PINEAU, Gaston. Aprender a habitar a Terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **(Auto) biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 47-66.

PLATÃO. **A República**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].

PLATÃO. **As leis (incluindo Epinomis)**. Bauro, SP: Edipro, 1999.

- PLUTARCO. **Vidas paralelas**: Alexandre e César. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- PONTALIS, Jean B. **O amor dos começos**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 35-50.
- PROGETTO VISALBERGHI. Dipartimento di Progettazioni Educativa e Didattica. Università degli Studi di Roma Tre. Disponível em <http://www.diped.it/biblioteca-virtuale-old/progetti/progetto-visalberghi> Acesso em 27 jul. 2011.
- PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. **A pedagogia do ócio**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PUJADAS MUÑOZ, Juan José. **El método biográfico**: el uso de las historias de vida em ciencias sociales. 2. ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org.) **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. (Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais; v.5). p. 14-43.
- QUINTANA, Mário. **Poesia completa**: em um volume. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- RABIOGLIO, Marta Baptista. **Jogar, um jeito de aprender**: análise do pega-varegas e da relação jogo-escola. São Paulo: USP, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**: memórias. 38. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- RAMOS, Rosemary Lacerda. **Formação de educadores e prática educativa lúdica**. Salvador: UFBA, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2003.
- RATTO, Cleber Gibbon. Compulsão à comunicação: modos de fazer falar de si. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, jul./dez.2006, p. 27-41.
- REGO, José Lins. **Meus verdes anos**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.
- RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Apicuri; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.
- RICOEUR, Paul. O que é um texto. In: ---. **Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II**. Lisboa: Editora Rés, 1989. p. 141-162.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. v. 1.

- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. v. 2.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. v. 3.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007a.
- RICOEUR, Paul. **Autobiografia intelectual**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007b.
- RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.
- RICOEUR, Paul. **Vivo hasta la muerte: seguido de fragmentos**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2008b.
- RIGOL, Pere Negre. **El ocio y las edades: estilo de vida y oferta lúdica**. Barcelona: Editorial Hacer, 1993.
- RILKE, Rainer Maria. I, 3 Um deus pode. In: CAMPOS, Augusto de. **Coisas e anjos de Rilke**. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Signos, 30) p. 151.
- ROCHA, Pedro Torres da. **O professor e o jogo infantil**. Natal: UFRN, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.
- ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.
- ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 343-364.
- ROSSETTI, Cláudia Broetto. **Preferências lúdicas e jogos de regras: um estudo com crianças e adolescentes**. São Paulo: USP, 2001. (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Bauru, SP: Edipro, 2008.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- ROUSSO, Henri. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 93-101.
- ROVATTI, Pier Aldo; ZOLETTO, Davide. **La scuola dei giochi**. Milano: Tascabili Bompiani, 2005.
- RUDOLFO, Ricardo. Estatuto del juego y funciones del jugar. In: PASINI, M. (comp.). **La infancia en juego**. Buenos Aires, 2001. p. 29-41.

RUGIRA, Jeanne-Marie. A relação com o corpo e com a sensorialidade na história de vida: por uma abordagem somatopedagógica do acompanhamento. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação, 3).p. 73-91.

RUSSEL, Bertrand. **O elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno de seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005.

SALIS, Víctor D. **O ócio criador, trabalho e saúde**: lições da antiguidade para a conquista de uma vida mais plena nos nossos dias. São Paulo: Editora Claridade, 2004.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SANTOS JUNIOR, Manoel Ferreira dos. **A festa do lúdico no ensino fundamental**: concepções de duas categorias. Piracicaba: UNIMEP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: ---. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 187-233.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da Nossa Época, 120).

SANTOS, Boaventura Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006. (Para um novo senso comum, 4).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 80, p. 11-43, março 2008.

SANTOS, Elder Cerqueira. **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O brincar na escola**: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. Porto Alegre: Editora Vozes, 2010.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARLÉ, Patrícia M. **Juego y aprendizaje escolar**: los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001.

SARLÉ, Patrícia M. **Enseñar el juego y jugar la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

SAUTOT, Jean-Pierre (coord.). **Jouer à l'école** : socialisation, culture, apprentissages. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006.

SCHEINES, Graciela. **Juegos inocentes, juegos terribles**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1998.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SCHURÉ, Édouard. **Os grandes iniciados**: Hermes. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Os grandes iniciados, 3).

SCHWARTZ, Gisele Maria. **Atividades lúdicas e educação física**: possível dissonância? São Paulo: USP, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1997.

SCHWOB, Marcel. **Vidas imaginárias**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

SERRA, Ordep. **Hino Homérico IV**: a Hermes. São Paulo: Odysseus, 2006.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SILVA, Carla Cilene Baptista da Silva. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de Educação Infantil**. São Paulo: USP, 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2003.

SILVA, Maria Cristina Pereira. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIMÃO, Ana Maria Veiga. O “porfólio” como instrumento na autorregulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. In: SÁ-CHAVES, Idália (org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno de seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005. p. 83-100.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUSA, Cynthia Pereira. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 31-44.

SOUZA, Elizeu Clementino; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto) biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal (RN): EDUFRRN, 2010. p. 217-231.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia. A aprendizagem por meio da brincadeira. In: ---. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 209-229.

STACCIOLI, Gianfranco. **Il gioco e il giocare**. Roma: Carocci, 1998.

STACCIOLI, Gianfranco. Non compratemi un robot. In: DI PIETRO, Antonio. **Ludografie**: riflessione i pratiche per lasciare tracce con il gioco. Molfeta: La Meridiana, 2003a. p. 13-19.

STACCIOLI, Gianfranco. Il gioco nel gioco del giocatore. In: DI PIETRO, Antonio. **Ludografie**: riflessione i pratiche per lasciare tracce con il gioco. Molfeta: La Meridiana, 2003b. p. 47-92.

STACCIOLI, Gianfranco. La ludobiografia: un modo per raccontare e raccontarsi giocando insieme. In: ORBETTI, Daniela; SAFINA, Rossella; STACCIOLI, Gianfranco. **Raccontarsi a scuola**: tecniche di narrazione autobiografica. Roma: Carocci Faber, 2005. p. 88-136.

STACCIOLI, Gianfranco. **I giochi che fanno crescere**: analisi e proposte di giochi di pedine per una didattica ludica. Pisa: Edizioni ETS, 2009.

STACCIOLI, Gianfranco. **Ludobiografia**: raccontare e raccontarsi con il gioco. Roma: Carocci Editore, 2010.

- STEIN, Ernildo. **Crítica da ideologia e racionalidade**. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- STEIN, Gertrude. **A autobiografia de Alice B. Toklas**. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- STEVENS, John O. **Tornar-se presente: experimentos de crescimento em Gestalt-terapia**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1977.
- SUÁREZ, Daniel. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. **Novedades educativas**, Buenos Aires, n. 215, p. 8-11, nov. 2008a.
- SUÁREZ, Daniel. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus; Nata, RN: EDUFRN, 2008b. p. 103-121.
- SUTTON SMITH, Brian. Notas hacia una teoría crítica de la teoría de juego psicológica del siglo veinte. **Homo ludens: el hombre que juega**. Buenos Aires, n. 1, p. 29-41, 1996. Aportes internacionales del Instituto para la Investigación del Juego y La Pedagogía del Juego de La Escuela Superior de Música y Bellas Artes, Salzburg – Austria. Sede Sudamérica.
- SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- TAMBORIL, Maria Ivonete Brabosa. **Políticas públicas para a formação docente: um estudo em Porto Velho – RO**. São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos da extensão. In: FARIA, Dóris Santos (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 73-84.
- TERR, Lenore. **El juego: por qué los adultos necesitan jugar**. Barcelona: Paidós, 2000.
- TESTER, Keith. Introdução. In: BAUMAN, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 9-23.
- TODOS os jogos. São Paulo: Editora Abril, 1978.
- TRILLA, Jaume. **A pedagogia da felicidade: superando a escola entendiante**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- VALENTE, Silza Maria Pasello; REZENDE, Lucinea Aparecida. O uso do portfólio em um projeto de pesquisa. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 149-165, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1282/1282.pdf> Acesso em 25 abr. 2011.

VATTIMO, Gianni. **Para além da interpretação**: o significado da hermenêutica para a filosofia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

VERÍSSIMO, Erico. **Solo de clarineta**: memórias 4. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1974. v. 1.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIAL, Jean. **Jeu et éducation**: les ludothèques. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.

VIDAL, Lairtes Júlia Temple. **Intervenções lúdicas na sala de aula universitária**: um estudo sobre o uso do jogo RPG (*Role Playing Game*). São Paulo: USP, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2006.

VISALBERGHI, Aldo. **Problemi della ricerca pedagogica**. Firenze: La Nuova Itália Editrice, 1965.

VISCA, Jorge. **Introduccion a los juegos logicos en el tratamiento psicopedagogico**. Buenos Aires: Palabra Grafica y Editora, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da Nossa Época, 48).

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole.(orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 54-66.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: --- (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 12-28.

WERLANG, Cristiane. **Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas**: mediando a formação lúdica do educador dos anos iniciais do ensino fundamental. Santa Maria: UFSM, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

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

WINNICOTT, Donald W. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

WINNICOTT, Donald W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais (1951). In: ---. **Textos selecionados**: da pediatria à psicanálise. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993a. p. 389-408.

WINNICOTT, Donald W. Preocupação materna primária (1956). In: ---. **Textos selecionados**: da pediatria à psicanálise. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993b. p. 491-498.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução e apresentação Manoel Carneiro Leão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEBALLOS, Marcela. Experiencias de innovación en formación docente. **Novedades educativas**, Buenos Aires, n. 215, p. 38-43, nov. 2008.

ZIBETTI, Maria Lúcia Tonatto. **Analisando a prática pedagógica**: uma experiência na formação do professor na educação. São Paulo: USP, 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.

ZÍLIO, Cátia. Uma proposta para (re) significar a avaliação na formação dos professores. **Novas tecnologias da educação, CINTED-UFRGS**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18089/10665>. Acesso em: 25 abr. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Estudo-Piloto sobre a Formação Lúdica do Professor

As Intenções do Estudo-Piloto

Não raro a pesquisa qualitativa deixa no pesquisador a sensação de desperdício de dados e de tarefa inconclusa. Isto ocorre porque a atividade interpretativa que a caracteriza é infinita, seu objeto é nada menos que as qualidades da vida ou de um aspecto dela e a explicação que gera só é procedente quando observa o sentido de totalidade desse objeto. A sensação de incompletude é ainda maior no caso deste estudo-piloto, pois os dados coletados são analisados e discutidos somente em linhas gerais.

Para exercitar a prática da investigação narrativa, ainda que a fonte dos dados seja um breve questionário, apresento os achados através de um informe narrativo, ciente de que ele representa apenas uma das tantas formas possíveis de narrar as impressões e reflexões desencadeadas pelo estudo. A decisão sobre o que contar observa a recomendação de Connelly e Clandinin (1995) no sentido de manter estrita atinência ao propósito da investigação. Neste caso, os objetivos consistiam em fazer uma primeira aproximação ao campo para familiarização com seus conteúdos, explorar as possibilidades e os limites de um questionário como instrumento de coleta de dados sobre a formação do professor em relação à ludicidade e ensaiar formas de análise na perspectiva da investigação narrativa; assim, limite-me a narrar os temas presentes nas respostas dos professores investigados, comentando-os em conjunto, do ponto de vista do processo e das condições da formação relatadas. Analiso, também, os possíveis efeitos das características do próprio instrumento nos dados coletados.

Fiquei tentada a empreender uma análise de conteúdo rigorosa, obediente aos passos metodológicos clássicos preconizados por Bardin (1979), com codificação e categorização exaustiva do material. Na revisão da literatura sobre pesquisa qualitativa com histórias de vida observei que nem todas as investigações utilizam a análise de conteúdo; mesmo que seu uso seja preferencial (sobretudo no Brasil), muitas pesquisas priorizam a narração comentada, por meio da qual apresentam a interpretação dos dados coligidos. Restringi-me a elaborar o informe narrativo depois de percorrer rapidamente as fases de pré-análise, análise e tratamento dos resultados e sem me deter na codificação minuciosa do material; não deixei, contudo, de proceder à unitarização do material, tal como recomenda Moraes (1999), a fim de chegar às unidades de análise para, então, após fazer a redução, chegar à categorização.

Apresento, na sequência, apenas um esboço de inferência e de interpretação a partir de umas poucas categorias que emergiram nas sucessivas leituras feitas.

O Instrumento do Estudo-Piloto

Elaborei um questionário com uma única pergunta (“como você se tornou capaz de brincar como professor?”), além de solicitar dados relativos à formação e à atuação profissional (ver Apêndice B). Os participantes da pesquisa indicaram um codinome de sua preferência para serem identificados no relato da pesquisa, preservando, assim, sua identidade original. Esta foi a solução encontrada para contornar o problema do direito dos sujeitos da pesquisa ao anonimato, sem retirar-lhes a identidade e, por conseguinte, a condição de autoria necessária para que se estabeleça o “pacto autobiográfico” (LEJEUNE, 1996, tradução minha). Também preencheram um Termo de Consentimento Informado, no qual declararam ciência em relação aos procedimentos e propósitos da pesquisa. O instrumento deveria ser respondido por escrito, podendo ser remetido por correio eletrônico ou entregue impresso.

A consciência de que uma pergunta fundada no “como” imporia limitações à pesquisa, por centrar-se na descrição dos modos da formação, não foi suficiente para dissuadir-me de propô-la; além de estar interessada em conhecer, precisamente, esses modos de formação, intuía que ela seria capaz de dar abertura a uma reflexão sobre os fins dessa formação, deixando despontar as inquietações e as convicções dos professores sobre por que formar-se para brincar.

Por outro lado, temia que o fato da resposta dada por escrito, sem ocasião para questionamentos ou réplica, pudesse limitar o alcance de seu entendimento, impedindo maiores elucubrações sobre a formação, capturada, assim, como um estado já dado de antemão, e não como um processo. Talvez não fosse possível perceber a reflexão desencadeada pela indagação de pesquisa e seu papel na emissão da resposta. Se assim fosse, estaria confirmada minha tese sobre a necessidade de desenvolver um procedimento de pesquisa mais dinâmico, propício à emergência de lembranças mais detalhadas sobre a formação lúdica e fiel à perspectiva processual dessa formação. Afinal, como já disse de várias e diferentes maneiras neste texto, a história de vida é, mais do que contar uma vida, o próprio lugar onde ela se realiza; mas, para que isso seja possível, é necessário adotar procedimentos que viabilizem esse ato/relato de vida.

Os Sujeitos do Estudo-Piloto

O estudo-piloto envolveu doze professores que atuam na educação infantil e/ou no ensino fundamental e/ou no ensino superior, na rede pública e/ou privada de ensino de Porto Alegre e/ou Grande Porto Alegre: Dadito, Laura, Lili, Mana, Hetzia, Jouet, Amarelinha, Ana, Nina, Maria, Rosa, Joaquina. Apenas um deles, Dadito, é do gênero masculino. Foram escolhidos por destacarem-se por sua prática pedagógica baseada na brincadeira, entre aqueles professores de minhas relações. Todos têm curso superior completo (oito cursaram Pedagogia e os demais têm licenciatura em Ciências Sociais, licenciatura em Letras e licenciatura em Educação Física, sendo que um é bacharel em Psicologia), dos quais quatro tem somente graduação, enquanto os restantes possuem formação pós-graduada também: um tem Doutorado na área da Psicologia e três têm mestrado na área da educação; os demais têm especialização na área da educação. Sete deles realizaram sua formação inicial em universidade pública. Possuem entre 21 e 42 anos de idade e entre dois e 22 anos de magistério.

Os Resultados do Estudo-Piloto

Como em toda análise de conteúdo, várias categorias dela poderiam emergir. No estudo em questão, as respostas foram agrupadas segundo os temas mais salientes nas unidades de análise e sem perder de vista sua localização nas unidades de contexto, formando seis categorias, quais sejam: “interesse desde a infância”, “formação inicial”, “formação continuada”, “prática profissional”, “outras experiências”, “descobertas/reflexões”.

Nas respostas da maioria dos sujeitos constou a alusão ao interesse pela ludicidade desde a infância e sua persistência na vida adulta. Hetzia, por exemplo, afirma: “até hoje sigo brincando”. Já Joaquina crê que sua capacidade de brincar foi “construída ao longo da vida, desde a minha infância”, das quais tem “boas lembranças das brincadeiras”. As palavras de Rosa resumem bem esse interesse persistente: “me tornei essa adulta brincante, que carrega consigo uma infância brincada. Uma infância que brincou, ancorada pelo valor que meus pais davam ao momento de cada filho. Acredito que esse impulso lúdico que carrego quando estou com os alunos e com meu filho faz parte de minha vida.” Jouet menciona as experiências escolares da infância, marcadas pela ludicidade, como responsáveis por sua capacidade de brincar com seus próprios alunos, hoje: “A menina sentia muita falta do brincar em sala de aula e quando isso acontecia, vibrava muito e tornava a imagem daquela professora que

levava a brincadeira para a sala de aula, inesquecível” E prossegue: “com o tempo me dei conta que quando a brincadeira aparecia para explicar ou contextualizar determinado conteúdo, tudo ficava mais fácil de ser entendido. Descobri, assim, meio crescendo, meio brincando, meio ensinado, que brincar e aprender para então compreender eram sinônimos”.

Em relação à formação inicial – tanto aquela formação obtida no ensino superior quanto no ensino médio –, os respondentes dividem-se entre aqueles que observam a ausência de uma formação específica na área da ludicidade e os que citam seus estudos na área realizados durante o magistério e a graduação como fundamentais para terem se tornado capazes de brincar em suas aulas. Os estágios, a prática de pesquisa e a participação em atividades de extensão universitária são destacados como experiências fundamentais para suscitar ou reforçar seu interesse pela ludicidade: Laura afirma que “foi no curso de Pedagogia onde pude pela primeira vez ver e experimentar a educação de uma maneira diferente”; para Mana, “foi durante o curso do magistério, na graduação com as disciplinas didáticas e principalmente no contato com as crianças durante as observações e práticas solicitadas (magistério e graduação)”; segundo Ana, “foi a partir de estudos na área da ludicidade que me tornei uma educadora lúdica”.

Ainda que menos referida, a formação continuada também dá lugar à formação para brincar. Entretanto, apesar do fato de que 70% dos sujeitos possuem pelo menos especialização, são os outros cursos os mais citados como responsáveis por essa formação: Amarelinha, por exemplo, diz ter feito “um curso com um professor que só trabalhava com jogos” e que depois montou “na escola em que trabalhava um grupo com três colegas no qual faziam jogos para trocar nas turmas”; Nina aponta “o curso de brinquedista como responsável pela desconstrução de pré-conceitos e pela compreensão da necessidade de nos reconciliarmos com nossa criança interior para conhecermos melhor a criança que temos e o adulto que somos com vistas a exercer a vivência humana / lúdica de forma plena”. Para ela, “foi graças a este curso de formação que me tornei capaz de brincar como professora, como esposa, como madrinha, como sujeito social que assim se fez reconhecer através do próprio ato de brincar e que me fez retornar à universidade no curso de mestrado em educação para aprofundar meus estudos sobre o tema ludicidade”. Observe-se que este é um curso de extensão universitária.

A menção à prática profissional é constante nas respostas dos sujeitos do estudo, como é o caso de Laura: “hoje compreendo e vivo o lúdico como um importante fator de aprendizagem e prazer em minha sala de aula, com os alunos do Jardim B, alunas e alunos da graduação e da pós-graduação”. Entretanto, vários dos professores pesquisados citam a combinação da prática com os estudos como importante para a sua formação, como Maria,

que afirma que “é brincando, também, que consigo compreender o mundo dos meus alunos, seus desejos, projetos e intenções, derrubando a barreira fria e desconexa existente entre professor e aluno, adulto e criança e efetivando, assim, um laço afetivo. Assim, aprendo e reaprendo a brincar com meus alunos, apoiada nos estudos e teorias trazidos da Universidade e demais leituras”. Amarelinha confirma esse depoimento quando diz que “à medida que fui adquirindo maior experiência e, a partir das minhas leituras constantes sobre educação e crianças, comecei a perceber que havia a possibilidade de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas – além de prazerosas – através de atividades diferentes”.

Em suas respostas os professores também compartilham reflexões e questionamentos a respeito dessa formação: apontam a “necessidade de disciplinas e de prática nos cursos de formação relativas à ludicidade” (Mana) que “acordem uma ludicidade talvez adormecida, nesses profissionais, muito além de uma estratégia pedagógica para que a escola, quem sabe, possa estar mais sintonizada com a infância, com professores mais brincantes” (Rosa). Reconhecem que “saber que é importante não basta, é preciso estudar sobre as implicações deste brincar para o desenvolvimento das crianças e saber “brincar” com as crianças” (Lili).

Outras experiências também foram citadas em resposta à pergunta da pesquisa sobre como os professores se tornaram capazes de brincar, entre elas “as leituras constantes sobre educação e crianças” (Amarelinha) e “um investimento pessoal e de contato direto com profissionais da área, como uma empreitada extracurricular” (Dadito).

Breve Análise e Interpretação dos Dados do Estudo-Piloto

Como um modo de viabilizar uma primeira aproximação ao campo de pesquisa, o estudo-piloto foi plenamente exitoso.

As categorias que emergiram foram bastante sugestivas para o prosseguimento da pesquisa, sendo aproveitadas como temas explorados no desenvolvimento da ludobiografia.

É o caso, por exemplo, da categoria relativa ao interesse pela ludicidade desde a infância, onde estão fincadas as “raízes crianceiras”. As respostas citam experiências satisfatórias em relação à infância e ao brincar, mas são em geral imprecisas em relação à especificação dessas experiências: referem-se às experiências escolares? Ou restringem-se às vivências na família e entre os amigos? Nem sempre é nítida a relação estabelecida com a formação profissional. Essa categoria, bem como as demais, deixam entrever respostas lacunares que certamente exibiriam toda sua riqueza oculta se pudessem ser melhor exploradas. Por meio de sucessivos questionamentos e de situações vivenciais seria possível

evocar lembranças mais precisas relativas às memórias episódica ou autobiográfica, semântica e procedural, sobretudo pelo fato de que muitas das memórias semânticas e procedurais são implícitas, isto é, adquiridas de modo inconsciente, como afirmei baseada em Izquierdo (2002), na seção sobre a memória. Um exemplo flagrante dessa incompletude é o das respostas enfileiradas sob a categoria da formação continuada, pois não fica clara a exata natureza das atividades realizadas como tal; também é intrigante o fato de que, a despeito da alta qualificação dos respondentes, escassa menção seja feita à formação obtida nos estudos pós-graduados.

A grande importância atribuída às atividades de formação inicial surpreendeu-me, contrapondo-se a uma das hipóteses enunciadas para esta pesquisa (a universidade teria um papel marginal no preparo do professor para brincar com seus alunos); este resultado demonstra novamente quão necessário é pesquisar a respeito da formação lúdica do professor desenvolvida na universidade. Os professores indicaram a participação em atividades de prática de ensino e pesquisa como altamente determinantes de sua capacitação para brincar como professores, despertando curiosidade a respeito de quais seriam essas atividades e os conhecimentos universitários subjacentes, e se esse aprendizado seria intencional ou fortuito, da parte dos formadores dos professores. A constante referência às leituras nessa formação dá lugar às perguntas: que leituras são essas? Quais são seus autores? De que modo foram assimiladas à prática pedagógica? Quanto à categoria das descobertas e das reflexões, a riqueza e a complexidade das respostas, pondo em evidência um processo de autorreflexividade, faz pensar sobre a relação com o saber dos professores pesquisados e sua consciência lúdica, deixando dúvida sobre o quanto desse processo foi desencadeado pela participação no estudo-piloto e o quanto dele já estava em curso. Neste último caso, a capacidade reflexiva desses professores sobre sua formação e sua prática profissional talvez seja, ao mesmo tempo, causa e consequência da abordagem lúdica do ensino, devendo ser, por certo, um tema a investigar mais profundamente, através de uma análise crítica dessa formação.

Finalmente, uma indagação maior paira sobre todas as respostas: em que consiste precisamente a abordagem lúdica desse professor? Sua aula será, mesmo, lúdica, configurando-se como uma sociologia das ausências? Esse professor brinca ou apenas oportuniza a brincadeira aos seus alunos? Quando? Como? Graças ao estudo-piloto, essas questões passaram a compor o estudo atual.

Duas conclusões se impuseram do ponto de vista do objetivo de ensaiar formas de análise na perspectiva da investigação narrativa: se, por um lado, o estudo-piloto permitiu

constatar a fecundidade e a propriedade da análise de conteúdo para a análise e a interpretação dos dados de um instrumento escrito de resposta única, por outro lado demonstrou sua limitação, se não for conjugada adequadamente com uma abordagem mais dialogal.

Em relação ao objetivo de explorar as possibilidades e os limites de um questionário como instrumento de coleta de dados sobre a formação do professor em relação à ludicidade, também ficou patente a limitação do estudo-piloto para captar as histórias de vida em ato; inversamente, ele assumiu mais a condição de um instantâneo ou de uma série de instantâneos da representação de si mesmo por parte dos professores em relação à sua formação.

É bem verdade que o questionário não impediu de perceber a falta de unidade biográfica que, afinal, caracteriza a vida real, permitindo que transpareça o manejo que cada respondente faz da temporalidade biográfica no relato subjuntivizante de sua própria formação. Porém, as respostas são muito resumidas – inclusive aquelas mais longas –, deixando emudecidas muitas perguntas que gostariam de ser feitas, especialmente aquelas que poderiam questionar o “argumento de Hollywood” que faz parecer que tudo sempre acaba bem (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 43), tão presente nos relatos, e esclarecer as múltiplas determinações incidentes na formação, particularmente as de ordem social.

São justamente essas perguntas emudecidas que ganham voz em uma abordagem mais dinâmica e participativa das histórias de vida dos professores sobre a própria formação na área da ludicidade, em oposição à abordagem que um questionário possibilita. São também elas que me estimularam a experimentar a abordagem hermenêutica dos encontros ludobiográficos, indo além da análise de conteúdo convencional.

APÊNDICE B – Questionário do Estudo-Piloto sobre a Formação Lúdica do Professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR

Sr(a). Professor(a):

Este questionário integra o estudo-piloto da pesquisa “A universidade e a formação lúdica do professor”, que tem como objetivo investigar como os professores se tornam capazes de brincar ao exercer a docência, e qual a contribuição possível da universidade para isso.

Solicito o preenchimento deste formulário o mais detalhadamente possível, pois suas respostas serão importantes para o avanço deste estudo, enviando-o para tania.fortuna@terra.com.br até o dia 22/04/08.

Através de seu endereço de correio eletrônico será possível fazer-lhe uma devolução do estudo quando este estiver concluído.

Grata por sua atenção,

Tânia Ramos Fortuna
Coordenadora da Pesquisa

I - Dados de identificação:	
1. Nome completo:	
2. Endereço eletrônico:	
3. Codinome ⁴⁶ :	
4. Idade:	
5. Cidade onde mora:	
6. Formação ⁴⁷	
a. ensino médio	
<input type="checkbox"/> magistério – onde: _____	
1. <input type="checkbox"/> estudante	
2. <input type="checkbox"/> concluída – quando: _____	
<input type="checkbox"/> outro – qual /onde: _____	
3. <input type="checkbox"/> estudante	
4. <input type="checkbox"/> concluída – quando: _____	
b. ensino superior	
i. <input type="checkbox"/> graduação - qual/onde: _____	
1. <input type="checkbox"/> estudante	
2. <input type="checkbox"/> concluída - quando: _____	
ii. <input type="checkbox"/> pós-graduação	
<input type="checkbox"/> especialização -	

⁴⁶ Escolha um apelido para ser identificado nesta pesquisa. A identificação original será preservada.

⁴⁷ Se houver mais de uma formação em cada item, responda os itens tantas vezes quantas for necessário, copiando-os abaixo.

qual/onde: _____
a. <input type="checkbox"/> estudante
b. <input type="checkbox"/> concluída - quando: _____
<input type="checkbox"/> mestrado - qual/onde: _____
c. <input type="checkbox"/> estudante
d. <input type="checkbox"/> concluída - quando: _____
<input type="checkbox"/> Doutorado - qual/onde: _____
e. <input type="checkbox"/> estudante
f. <input type="checkbox"/> concluída - quando: _____
c. Outra formação - qual/onde/quando:

7. Experiência profissional - qual /onde/duração:

8. Atuação profissional atual - qual/onde:

II – Como você se tornou capaz de brincar como professora? ⁴⁸

III – Acrescente outras informações que julgar importantes ou faça sugestões sobre este estudo.⁴⁹

⁴⁸ Insira tantas linhas quantas forem necessárias para sua resposta ou use o verso da folha.

⁴⁹ Insira tantas linhas quantas forem necessárias para sua resposta ou use o verso da folha.

APÊNDICE C – Formulário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de consentimento livre e esclarecido

A pesquisa “**A formação lúdica do professor e a universidade**” tem por objetivo compreender o processo de formação dos professores em relação à ludicidade, a partir de relatos dos próprios professores a respeito, identificando as condições determinantes desta formação, especialmente na universidade. Sua pretensão maior é que a compreensão advinda deste estudo venha a contribuir para melhorar a realização de práticas educativas na universidade nesta área da formação de professores.

Para tanto, promoverá uma série de encontros ludobiográficos com um pequeno grupo de professores cuja prática pedagógica tenha presente a brincadeira. Nestes encontros serão propostas atividades vivenciais de caráter lúdico que deverão resultar em registros escritos por parte dos participantes. Técnicas complementares de coleta de dados, tais como gravação em vídeo/fotografia e notas de campo também serão empregadas. Trata-se de uma metodologia de pesquisa qualitativa com histórias de vida, no enquadre mais amplo da investigação narrativa.

Os participantes indicarão a forma pela qual serão identificados na pesquisa e seus dados individuais serão mantidos sob sigilo ético, para que a confidencialidade e a privacidade sejam respeitadas.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar colaborando terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

A pesquisadora responsável pela investigação é a Professora Tânia Ramos Fortuna, sob orientação da Professora Merion Campos Bordas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ela se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente no seguinte endereço: UFRGS - Faculdade de Educação – Av. Paulo Gama, prédio 12210, sala 102 – Porto Alegre – RS CEP: 90046-900. Correio eletrônico: tania.fortuna@terra.com.br.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, _____,

R.G. _____, concordo em participar desta pesquisa e autorizo a utilização dos dados coletados para fins acadêmicos.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

_____, _____ de _____.

APÊNDICE D – Formulário dos Dados de Identificação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR

Sr(a). Professor(a):

Este questionário integra a pesquisa “A universidade e a formação lúdica do professor”, que tem como objetivo compreender o processo de formação dos professores em relação à ludicidade, a partir de seus próprios relatos a respeito, identificando as condições determinantes desta formação, especialmente na universidade; a pretensão é de que a compreensão advinda deste estudo venha a contribuir para melhorar a realização de práticas educativas na universidade nesta área da formação de professores.

Solicito o preenchimento deste formulário o mais detalhadamente possível, pois suas respostas serão importantes para o avanço deste estudo, enviando-o para tania.fortuna@terra.com.br até o dia 24/11/2009.

Grata por sua atenção,

Tânia Ramos Fortuna
Coordenadora da Pesquisa

I - Dados de identificação:	
9.	Nome completo:
10.	Endereço eletrônico:
11.	Codiname ⁵⁰ :
12.	Idade:
13.	Cidade onde mora:
14.	Formação ⁵¹
	a. ensino médio
	i. () magistério – onde: _____
	1. () estudante
	2. () concluída – quando: _____
	ii. () outro – qual /onde: _____
	1. () estudante
	2. () concluída – quando: _____
	b. ensino superior
	i. () graduação - qual/onde: _____
	1. () estudante
	2. () concluída - quando: _____

⁵⁰ Indique o modo como prefere ser identificado nesta pesquisa.

⁵¹ Se houver mais de uma formação em cada item, responda os itens tantas vezes quantas for necessário, copiando-os abaixo.

ii. () pós-graduação

1. () especialização - qual/onde: _____

a. () estudante

b. () concluída - quando: _____

2. () mestrado - qual/onde: _____

a. () estudante

b. () concluída - quando: _____

3. () Doutorado - qual/onde: _____

a. () estudante

b. () concluída - quando: _____

c. Outra formação - qual/onde/quando:

15. Experiência profissional - qual /onde/duração:

16. Atuação profissional atual - qual/onde:

II – Acrescente outras informações que julgar importantes ou faça sugestões sobre este estudo.

APÊNDICE E – Descrição dos Encontros Ludobiográficos

Primeiro Encontro Ludobiográfico – 03.11.2009

O primeiro encontro centrou-se nos seguintes temas: estabelecimento do contrato biográfico e do compromisso com a pesquisa e com o grupo e caracterização dos professores que brincam e de suas práticas pedagógicas. Nesta sessão, discorri sobre o estudo em linhas gerais, esclarecendo seu objetivo, a metodologia, o formato e o cronograma dos encontros. Também declarei minha expectativa em relação à contribuição de cada um para o trabalho e enfatizei o compromisso que, daquele momento em diante, firmava-se entre nós. As auxiliares de pesquisa foram apresentadas aos participantes e o formulário impresso do termo de consentimento livre e esclarecido foi entregue a cada um deles, que, após lê-lo, preencheu-o e devolveu-o, formalizando, assim, a adesão à pesquisa e o contrato biográfico. Neste momento também solicitei o preenchimento do formulário com os dados de identificação, enviado posteriormente por correio eletrônico, no qual solicito informações mais objetivas sobre a formação acadêmica e a atuação profissional. Estes documentos juntaram-se aos demais produzidos ao longo dos encontros, integrando o portfólio individual de cada professor. Para a montagem do portfólio, todos os professores receberam fixadores de folha A4 e material para elaboração de capa ou folha de rosto, a ser confeccionada por cada um deles, se assim o desejassem.

Observe-se que, embora alguns participantes já se conhecessem anteriormente, nenhuma atividade de apresentação mútua até aquele instante havia sido realizada, o que foi proposto em seguida, através dos jogos “Leitura da Mão” e “Logogrifo do Nome”, ambos adaptados por mim para este propósito a partir de Espada (2005) e Staccioli (2005), respectivamente. Isso porque era necessário, antes, formalizar a adesão à pesquisa através do exame e preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido e estabelecer o contrato biográfico, o que envolvia a questão da confidencialidade e, por conseguinte, a definição do nome social a ser utilizado para identificação na pesquisa.

A respeito do contrato biográfico, Delory-Momberger considera esta etapa fundadora do trabalho biográfico, uma vez que “fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção autoformativa e *oficializa* a relação consigo e com o outro como uma relação de *trabalho* no grupo” (2008, p. 101). A “Nossa carta” da *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Éducation* (ASIHVIF), no item referente à contratualização, preconiza a confidencialidade do que é narrado e a proteção dos direitos de

autor do narrador; o documento também se refere à “humanidade partilhada” que o trabalho com histórias de vida envolve, sublinhando a necessidade de instaurar e preservar um clima de confiança mútua e de reconhecimento da singularidade de cada sujeito (ASSOCIATION..., 2002, tradução minha).

Mas, se a pesquisa (auto) biográfica insiste na necessidade de formalizar esse contrato biográfico, não quer dizer que ele não preexista ao momento formal de contratualização: é o que mostra Lejeune (1996), desde a perspectiva literária-textual, a respeito do pacto biográfico como elemento estrutural da escrita autobiográfica. Segundo Lejeune, o pacto autobiográfico funda-se sobre a identidade do autor, a institui e a pressupõe no texto, combinando verdade e ficção. Comentando a posição de Lejeune, Cambi explica que este pacto que liga o leitor ao texto, entrelaçando-o, a partir do seu autor, à pessoa do texto, em um complexo emaranhado de vinculações, “é sempre um conto de si, mas em presença de um outro, de uma consciência ulterior do eu narrante, da consciência do leitor” (2002, p. 14, tradução minha). Em outras palavras: o autor do escrito autobiográfico, ao dar consecução à escrita, promete, implicitamente, dizer a verdade sobre si, enquanto o leitor parte do princípio de que ela será, mesmo, dita. É nesse contexto que a identidade do autor se problematiza: como acreditar em um texto que começa com uma mentira ou um disfarce – a ocultação ou a falsificação do nome “verdadeiro”, através da atribuição de um nome fictício pelo pesquisador, ou, ainda, a indicação de suas letras iniciais, ou qualquer outro código? Por outro lado, o uso do nome próprio não dá plena garantia de veracidade do relato, tanto quanto o uso do codinome não afiança maior liberdade autonarrativa. Aliás, descobrir que a verdade absoluta e definitiva sobre o eu que conta algo sobre si não passa de uma quimera é apenas um dos efeitos devastadores no modo de pensar dito moderno causado pela concepção contemporânea de sujeito – não mais entendido como uno e palpável, nem central, tampouco estável. Tal modo de pensar influenciou decisivamente na perda da ingenuidade a respeito da narração. Se, em vista dessa concepção, o sujeito nem a si mesmo se representaria, então, como chamá-lo? Ou, admitindo-se que a unidade do sujeito só exista no plano imaginário, ainda assim persiste a questão: como referir-se a ele? Procurei contornar esses problemas deixando aos professores participantes da pesquisa a escolha da forma como desejariam ser identificados no estudo: através de seu próprio nome ou de um codinome por eles mesmos indicado. Embora possa parecer uma fuga, essa decisão demonstra minha própria forma de situar-me em relação à problemática do sujeito, revelando o quanto ainda creio nele e em seu poder de dizer algo sobre um si no qual também acredito, em que pesem todas essas insofismáveis transformações da noção de sujeito. Mesmo tão combatido – fragmentário,

desacreditado, não representativo – a experiência humana à qual ele remete mantém seu poder de atração e convencimento, revigorando as utopias. Em todo o caso, durante a pesquisa duas professoras solicitaram trocar a forma de identificação inicialmente escolhida: uma delas quis usar um codinome, em lugar do próprio nome, tal como havia proposto antes; a outra quis substituir o codinome pelo próprio nome, após refletir sobre a importância de assumir-se como a autora – observe-se que essa professora estava, à época, fazendo seu Mestrado, e vinha refletindo bastante sobre a autoria na escrita, enquanto redigia seu projeto de Dissertação. O tema foi abordado no momento em que se estabeleceu o contrato biográfico e preencheu-se o termo de consentimento livre e esclarecido e, resolvida a questão da identidade – ao menos nos limites da pesquisa –, os jogos de apresentação e integração puderam ser realizados.

Os jogos então propostos, “Leitura da Mão” e “Logogrifo do Nome”, são atividades centradas na apresentação de si, com identificação e discussão sobre as próprias características, contrastando como cada um se vê e como explica quem é, com o modo como os demais colegas o veem. Fazendo parte do conjunto de jogos propostos por Staccioli (2005) para contar-se com palavras, ao lado do acróstico, que também foi usado nos encontros ludobiográficos, como em seguida ver-se-á, o “Logogrifo do Nome” é particularmente recomendado por ele para iniciar um trabalho biográfico-narrativo. Sendo o logogrifo “um texto composto por palavras que estão contidas em outra palavra”, no caso do “Logogrifo do Nome” o desafio é encontrar no próprio nome palavras que caracterizem o dono do nome (STACCIOLI, 2005, p. 116). Entre surpreendidos e curiosos, os professores entregaram-se com muito entusiasmo à tarefa de descobrirem-se no próprio nome e, a seguir, relatar essa descoberta aos colegas. Já a “Leitura da Mão”, adaptado de “Quer que eu leia a sua mão?” (ESPADA, 2005, p. 36-9), com a consigna revestida de magia, dada a associação jocosa à quiromancia, a brincadeira consiste em “ler a mão” dos colegas, dizendo quem ele é, a partir das características que cada um deles se autoatribuiu previamente. Com a sensibilidade e a atenção aguçadas, o grupo de professores vibrou com as “leituras” feitas pelos colegas a seu próprio respeito; elas serviram de pretexto para uma conversa mais demorada em torno da apresentação mútua, constituindo o tão anelado vínculo grupal.

Minha intenção ao propor estes jogos – na verdade, esta intenção é extensiva a todos os jogos desenvolvidos nos encontros ludobiográficos – era justamente também contribuir para instaurar um clima de convivialidade e a coesão grupal, favoráveis à posição de escuta necessária às ludonarrativas dos professores e ao seu funcionamento como um grupo focal. Além disso, pretendia que esses jogos atuassem como *prime*, isto é, um elemento disparador

da atividade de recordação em relação à formação lúdica e à prática pedagógica baseada na brincadeira, devido à homologia estrutural das situações lúdicas.

Após a realização de cada um desses jogos – e de todos os demais desenvolvidos nos encontros ludobiográficos –, seguiu-se um momento de exploração verbal da atividade, com comentário oral e registro escrito a respeito nos formulários especialmente concebidos para esse fim, efetivando aqueles dois atos que Antunes denomina, respectivamente, “maquete” e “garimpo”: o primeiro ato, a maquete, é a execução do jogo propriamente, na qual em poucos instantes são esboçadas, através do jogo, emoções, sentimentos, conhecimentos, competências e habilidades do jogador; o segundo ato, o garimpo, é a discussão sobre o primeiro ato, durante o qual são garimpadas as opiniões, conceitos, críticas e pontos de vista sobre o jogo realizado, estimulando a tomada de consciência a respeito da experiência lúdica e, assim, a reflexão a respeito (ANTUNES, 1998, p. 244). A mim cabia coordenar a brincadeira, propondo-a e explicando suas regras, jogar junto e mediar a conversação, estimulando a garimpagem oral e escrita. Note-se, contudo, que o garimpo transcorria após o jogo e não durante o jogo, porque “meditar sobre o jogo não é uma tarefa específica do jogo, mas constitui uma atividade posterior do jogador, uma vez que o homem que joga não pensa e o homem que pensa não joga.” (ROHDEN, 2002, p. 117) – quer dizer, não pensa em outra coisa senão no próprio jogo.

No garimpo pratica-se uma espécie de retorno sobre si mesmo, examinando “as riquezas ali depositadas”, para exprimir-me como o faz Foucault quando aborda as técnicas de “ascese da verdade” praticadas na Antiguidade Clássica (FOUCAULT, 2006, p. 608). Ou, para expressar-me como Piaget (1995), no garimpo realiza-se a “abstração refletida”, enquanto tomada de consciência das “abstrações pseudo-empíricas” (quando as propriedades são introduzidas pela ação do sujeito na situação concreta) e “reflexionantes” (quando se transpõe para um patamar superior aquilo que foi colhido no patamar precedente – por “reflexionamento” –, reconstruindo-o nesse novo patamar – a reflexão propriamente dita). Também podemos buscar no pensamento de Bateson (1998e) uma explicação para o garimpo: ele implica a “deuteroaprendizagem” ou “aprendizagem II”, na qual se aprende a “pontuar os acontecimentos”, aprendendo a aprender; mas pode eventualmente ir mais longe, como na “aprendizagem III”, em que se aprende sobre o aprender a aprender, centrando-se mais no contexto do contexto da aprendizagem; quero crer que é o meu caso como investigadora, quando aprendendo com a aprendizagem dos professores sobre o seu próprio aprender na situação de jogo, aprendendo, assim, a aprender a aprender. Finalmente, a “verbalidade” a que se referem Rugira e Bois (2006), como procedimento do tratamento corporal da abordagem

somatopedagógica, essa, por sua vez, exaltada por Josso (2010a) como prática de cuidado global de si nas “buscas do saber-viver em sabedoria”, também se assemelha ao garimpo: é tomada da palavra no ato da vivência de si, desencadeadora de uma rememoração sensorial. No entanto, ela não visa produzir conhecimento a partir do implícito, não consciente, como o garimpo o faz: segundo Bois e Rugira, “ela reativa um conhecimento sobre a base de uma experiência conscientizada” (2006, p. 35).

O certo é que o garimpo de certa forma estabeleceu a “co-interpretação” tão apregoada por Josso (2004, 2008a, 2010a) como um procedimento essencial do “trabalho intersubjetivo” de análise e interpretação dos relatos de formação na pesquisa (auto) biográfica. Fica mais uma vez evidente que a análise e a interpretação não se resumem nesta pesquisa a um único momento, pontual, de interação com os dados, empreendido imediatamente após a coleta e protagonizado apenas por mim, na qualidade de investigadora: também durante os próprios encontros este trabalho esteve em curso, realizado com os sujeitos da pesquisa, da mesma forma que agora, na escrita da Tese. Assim, embora os registros no portfólio tenham sido priorizados, também me apoiei na transcrição das falas durante e após as brincadeiras, particularmente no momento do garimpo.

Os momentos do garimpo foram muito ricos e deixaram a descoberto o “poder do jogo”, quanto à sua capacidade de contribuir para estabelecer e fortalecer laços sociais, aumentar o conhecimento mútuo e, ao mesmo tempo, estimular o autoconhecimento, e, em especial para o interesse da pesquisa, fazer as pessoas falarem de si mesmas com espontaneidade e confiança.

A propósito da confiança, é preciso ter-se em mente que ela mesma é bastante “desconfiada” daquelas situações artificiais especialmente preparadas para estimulá-la, como é o caso da situação investigativa. Com efeito, a confiança é um sentimento que se constroi. Entra em ação, então, o poder da brincadeira, com sua capacidade quase instantânea de criar laços entre as pessoas, propiciando o compartilhamento da própria vida entre os jogadores que se tornam, subitamente, os “mais novos velhos amigos”. Naquela esfera relativamente separada no tempo e no espaço firmada pela situação lúdica, cria-se como que um campo de força no interior do qual é possível ser inteiro diante do outro: aquilo que fomos e também aquilo que poderíamos ter sido, ou mesmo gostaríamos de ser, pode, assim, emergir. Importa esclarecer, porém, que em nenhum momento os participantes da pesquisa, convertidos em jogadores, foram manipulados com vistas à adesão servil aos propósitos investigativos. A condição de sujeito foi sempre cultivada nos participantes, sobretudo através da participação previamente informada, livre e consentida em todas as etapas do processo de pesquisa –

como, aliás, é preciso que seja, em se tratando de jogo, haja vista a liberdade que deve caracterizá-lo para honrar o nome de jogo.

A seguir, convidei-os a jogar “Extraterrestre (Código Secreto)”, brincadeira corporal envolvendo atenção e valorização da comunicação interpessoal e das diferentes perspectivas e modos de interpretação. Neste jogo, um dos participantes sai da sala, assumindo o papel de extraterrestre, e combina com a coordenação do jogo um movimento repetido que ele fará ao voltar para a sala, diante dos colegas; combina também o código secreto (um som, ou um movimento, ou um gesto, por exemplo), que só ele e a coordenação sabe, por meio do qual o movimento será sustado. Ao voltar para a sala, os demais jogadores devem descobrir qual é o código. O jogador que fizer a descoberta será o próximo a sair e assim repete-se o jogo mais algumas vezes. Os professores prepararam-se, desse modo, para o momento seguinte, quando deveriam escrever, individualmente, no formulário apropriado, uma “Carta ao E.T.”, relatando como brincam em sua prática pedagógica, a partir da pressuposição de completo desconhecimento do tema por parte do destinatário fictício. Para esta atividade inspirei-me em uma das propostas de trabalho desenvolvida pelo CENPEC na pesquisa “Jovens, subjetividade, saber e socialização”, na qual os pesquisadores apresentam aos sujeitos da pesquisa uma situação provocativa: a hipótese de um encontro com um extraterrestre para quem fosse preciso ensinar o necessário para a vida na Terra (CENTRO..., 1998, p. 113-4).

Em ambas as atividades, “joguei” com a ideia de estranhamento e busca de familiaridade e aproximação em relação ao outro e, ao mesmo tempo, de centração e descentração de si. Essa carta, que os professores escreveram “como se” fosse destinada a um extraterrestre interessado em conhecer o lugar da brincadeira em suas aulas, exigiu deles poder de síntese e objetividade, dando lugar, também, dada a ficção da situação, à criatividade expressiva, com o uso mais livre de metáforas e uma escrita mais informal e espontânea. Como alguns participantes solicitaram finalizá-la em casa, a “Carta ao E.T.” foi lida e comentada no encontro seguinte.

Para finalizar essa primeira sessão, propus o jogo “Eu te amo porque”, adaptado de “Você me ama?” (FRITZEN, 1987, p. 36), por meio do qual os participantes puderam, em um jogo de atenção, raciocínio e agilidade física, expressar seus sentimentos e compartilhar seus pensamentos sobre as atividades realizadas e, mais amplamente, sobre a própria participação na pesquisa. Esse jogo começa com um jogador, que não possui lugar no círculo formado pelos demais jogadores, declarando-se para um deles: ao dizer “eu te amo” acrescenta um motivo qualquer relacionado a uma característica física sua, de modo que todos os jogadores que tiverem também essa característica, deverão trocar de lugar. É nessa hora que o jogador

inicial toma um lugar vago, o que gera um novo jogador sem lugar. A cada vez que isso acontecia, na versão jogada no encontro ludobiográfico, antes do participante buscar um novo lugar, declarando-se para alguém, aquele que estava sem lugar aproveitava para apresentar suas impressões sobre a sessão transcorrida. Ficou patente o sentimento de distinção e de valorização proporcionado pelo convite a integrar a investigação e a satisfação e a surpresa com as atividades propostas e a forma de realizar a pesquisa. Tais opiniões voltaram a ser emitidas em todos os encontros seguintes, deixando claro o quanto o procedimento de pesquisa revelou-se, efetivamente, um jogo capaz de pôr os professores em jogo.

Jogos como esse, envolvendo movimentação corporal, repetiram-se ao longo do procedimento de pesquisa, concretizando aquela intenção de mobilizar não apenas a mente e a linguagem verbal dos professores, mas sua pessoa inteira na investigação – como quando o corpo é reconhecido como ativo partícipe do trabalho de biografização, como o pontificam Josso (2010a), Rugira (2008), Bois e Rugira (2006), Bois e Didier (2008) e Delory-Momberger (2008c). O próprio Staccioli, em seu mais recente livro, *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco* (2010), dedica um capítulo especial à descrição de jogos que põem o corpo em jogo, com a colaboração de Romina Nesti – se bem que, distinguindo-se da ludobiografia que pus em prática, nele privilegie os jogos dramáticos. Importante é frisar que aquilo que no livro é denominado “ludobiografia corpórea” não se confunde com terapia – como o psicodrama, por exemplo, acrescento eu –, pois seu propósito é “permitir aos jogadores recordar e recontar espontaneamente a si mesmo em um clima e em um espaço prazeroso não constritivo e não invasivo.” (2010, p. 130, tradução minha).

Opondo-me ao costumeiro solipsismo do corpo na investigação educativa – e na formação de professores, bem como na educação em geral –, acreditava – e isso veio a se confirmar – que essas atividades corporais ajudariam a compor o clima lúdico desejado para os encontros, além de estabelecer novas formas de comunicação, não-verbais, facilitando a interação e aumentando a expressividade dos participantes. Por si só, a recorrência a atividades corporais em um processo de biografização temática como o que estava a ser proposto desencadeou um efeito surpresa, que, por sua vez, através da curiosidade despertada, pareceu ampliar a abertura dos participantes à experiência dos encontros ludobiográficos. Eu apostava, sobretudo, na capacidade da memória corporal ser ativada através das brincadeiras propostas, não só por causa da associação entre brincar e infância, mas, também – não importando que essas brincadeiras não fossem as mesmas que cada professor tivesse brincado na infância –, porque acreditava que elas propiciariam o estado de brincar de corpo inteiro, por meio do qual, aí sim, o corpo, como partícipe de todo o percurso de vida, poderia

contribuir para que os professores entrassem em contato mais profundo consigo mesmo, habilitando-se a expressar aspectos da sua formação – profissional, particularmente, mas sem perder de vista o contexto mais amplo da formação de vida.

Essa ideia do corpo partícipe de nossa trajetória existencial, pronunciada tão rapidamente, elide toda a revolução conceitual da qual ela é tributária e, ao mesmo tempo, coprodutora: é dessa revolução que Josso (2010a) dá pistas quando descreve as formas de presença do corpo nos relatos de vida e formação com os quais vem trabalhando; é, igualmente, o que faz Delory-Momberger (2008c) quando declara, enfática, que antes de tudo, somos um corpo, sendo esse o espaço elementar no qual nossa existência se realiza; da mesma forma é o que fazem Rugira (2008) e Rugira e Bois (2006), quando acentuam a importância do corpo sensível e as consequências de compreender isso para o processo de reflexão e de compreensão de si no mundo, a ponto de propugnarem por uma “pedagogia corporificada”.

Porém, ao contrário do que inicialmente planejara, não me detive estritamente na interpretação das mensagens não-verbais que emergiram nas atividades. Resignei-me a considerá-las como prova da efetiva ocorrência do jogo nas sessões, através da identificação, nas imagens (videogravação e fotografias), de manifestações comportamentais usuais na situação lúdica, tais como mímica fácil típica (riso, olhar atento e expressão de curiosidade), descontração, relaxamento, gestualidade exuberante e introspecção.

Segundo Encontro Ludobiográfico – 17.11.2009

O segundo encontro teve como tema central as identidades, as subjetividades e os saberes profissionais dos professores que brincam. Foi um encontro muito denso, tanto do ponto de vista da profundidade das experiências que ele proporcionou, quanto da relação entre a quantidade e a variedade de atividades desenvolvidas em um tempo relativamente restrito (pouco mais de duas horas). Para vinculá-lo ao encontro anterior, aprofundando a questão da identidade através da exploração do nome próprio, propus o jogo “Zip-zap-zop”: joga-se esse jogo em círculo; quando o coordenador da brincadeira diz “zip”, os jogadores dizem, todos ao mesmo tempo, seu próprio nome; ao dizer “zap”, simultaneamente, dizem o nome do colega da esquerda e ao ouvir “zop”, o nome do colega da direita; quando o coordenador diz “zip-zap-zop”, todos trocam livremente de lugar, e o jogo reinicia, com o enunciado aleatório das ordens. A experiência de pronunciar o próprio nome ou o do colega, enquanto os demais também faziam o mesmo, impossibilitados, todos, de ouvir o outro e de ser ouvido, assim como a dificuldade em memorizar os nomes dos colegas, gerou grande desconforto no grupo,

apesar da vibração com o jogo. Através dele minha intenção era suscitar nos participantes uma posição de atenção e escuta da mensagem transmitida pelo outro, nos moldes daquela “ascese da escuta” como prática de subjetivação de que fala Foucault em sua análise das técnicas de si da Antiguidade greco-romana, mencionada acima (2006, p. 399).

Na sequência, jogamos “Corpo a Corpo” (FORTUNA, 2003): nessa atividade de múltiplas composições grupais e que envolve intensa movimentação corporal, os professores falaram sobre sua escolarização inicial (como era a vida na escola, na infância e na juventude), sua formação inicial para a docência e sobre sua formação posterior, examinando as implicações para a atuação profissional atual, formando grupos diferentes a cada tema proposto. Após, já sentados, foi feito o garimpo das duas atividades: as dificuldades em realizar os jogos foram relatadas, assim como os sentimentos e as reflexões neles experimentados.

Retomamos, então, a “Carta ao E.T.” sobre a caracterização da prática pedagógica de cada participante e o lugar da brincadeira nela, cuja redação se iniciara na sessão anterior. Propus que sua leitura fosse realizada em forma de “Carta Assustada”, adaptação que fiz do jogo “O Encontro Fatal” (FRITZEN, 1997, p. 18-9): depois que as cartas passassem de mão em mão, sob o comando de um sinal sonoro, cada colega receberia para ler uma carta que não era a sua, comentando-a com os colegas; em seguida, o próprio autor poderia se manifestar, acrescentando informações e reflexões.

Antes de prosseguir na descrição do encontro, desejo me deter brevemente no assunto “carta”. Em relação à prática cultural da correspondência epistolar, Gadamer deplora seu desaparecimento na atualidade, observando que “as coisas já não necessitam nem exigem força de criação literária, sensibilidade da alma e fantasia produtiva.” (GADAMER, 2007i, p. 245). Sua reflexão, contudo, não deve ter podido considerar a força que viria a adquirir a correspondência eletrônica na atualidade, que, em que pese a sua fatuidade e o fato de praticamente representar uma nova escrita, com a inserção de símbolos e a utilização de abreviações, reascendeu a prática da comunicação escrita.

Seja como for, a carta é “uma espécie de conversação por escrito, que, de algum modo, distende o movimento de divergência e convergência no acordo”, diz Gadamer, advertindo que sua arte consiste em “não deixar que a palavra escrita se degenere em tratado e em ajustá-la a ser recebida pelo destinatário” (GADAMER, 2007b, p. 481). Porém, “nas cartas não se pode dizer certas coisas como na imediatez da situação dialogal”, observa ele, razão pela qual “a escrita, que não permite ao leitor participar na procura das palavras, deve de algum modo abrir no próprio texto um horizonte de interpretação e compreensão que o

leitor mesmo deve preencher de conteúdo.” (2007j, p. 397-8). Isto ficou evidente nas cartas redigidas ao E.T. pelos professores, quanto mais não seja pela excentricidade da proposta de escrever a um destinatário imaginário, fantástico: nelas percebi um grande esforço no sentido de tornar o mais compreensível possível o seu relato. E, quando os colegas leram em voz alta as cartas uns dos outros, a observação de Gadamer (2007j) de que o próprio ato de ler em voz alta, nem que seja para si mesmo, é dialogal, mostrou toda a sua plenitude: tanto os respectivos autores pediam a palavra, a fim de comentar seu texto, quanto os leitores faziam observações, deflagrando uma ardente conversação. Bem diz ele que a tarefa do leitor é “fazer com que o texto fixado por escrito fale novamente.” (2007j, p. 398). Não foi sequer preciso estimulá-los a conversarem entre si e fazerem perguntas uns aos outros sobre a descrição de sua prática pedagógica: o diálogo sobre o assunto estava garantido.

De forma semelhante pensa Foucault (2010) quando escreve a respeito da correspondência, no contexto de sua análise sobre a escrita de si, esta, por sua vez, no contexto mais amplo de seus estudos sobre “as artes de si mesmo”, ou seja, sobre a “estética da existência”, a respeito dos quais me referi há pouco, a propósito dos *hypomnēmata*. Ele sublinha o fato de que a missiva é um texto por excelência destinado a um outro, fazendo observar que a carta enviada age tanto sobre quem a recebe, quanto sobre a própria pessoa que a escreve – o que a aproxima dos *hypomnēmata*. Deles ela se diferencia, porém, pela manifestação *a si mesmo* que comporta. Essa dimensão da carta foi perceptível na brincadeira da “Carta ao E.T.”, sobretudo no momento em que ela foi lida pelo colega que a recebeu, em voz alta: naquele instante, seu autor se reconhecia, no sentido de se encontrar de novo consigo e também de conhecer-se mais, outra vez, de outra forma, através da leitura do outro sobre ele, o autor. Desse modo, a carta também “dá uma abertura ao outro sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 157). Transposta para a pesquisa, essa forma de pensar endossa a escolha da brincadeira da “Carta ao E.T.” como atividade ludonarrativa efetivamente capaz de comunicar sobre si – no caso, sobre sua prática pedagógica lúdica. Há, ainda, mais um elemento que Foucault descortina na prática epistolar greco-romana e que se aplica à atividade proposta na pesquisa: essa narrativa de si é, igualmente, uma narrativa da relação consigo mesmo. Portanto, além de permitir redescobrir-se e abrir-se para o outro, a carta, ainda, dá notícia de como seu autor se relaciona consigo – o que, no caso dessa investigação, transcendendo a narrativa dos fatos em si relacionados ao lugar da brincadeira em suas aulas, por exemplo, representa o modo como os professores representam para si mesmos essa prática. Em suma: eles estavam ali, inteiramente, na carta escrita ao E.T.

E eis, assim praticada, a heterobiografia, tal como Delory-Momberger a propugna, ou seja, “o trabalho de escuta, leitura e compreensão da narrativa autobiográfica feito pelo outro”, construindo-se a compreensão da fala autobiográfica do outro “na relação do ouvinte ou do leitor consigo mesmo e com sua própria construção biográfica” (2008, p. 103).

Convidei-os, a seguir, a realizar a “Viagem-fantasia”, atividade de sensibilização e introspecção que concebi a partir de experimentos de conscientização tomados da *Gestalt-terapia* (STEVENS, 1977). Meu propósito era propiciar, após um momento inicial de relaxamento e de exploração das diversas zonas de consciência, a evocação, por meio de imagens mentais, de lembranças da infância e do brincar, bem como de lembranças da vida escolar e do início da vida profissional no magistério, a partir de instruções verbais dadas por mim, na condição de condutora da atividade. Sua execução é facilitada pelas condições ambientais propícias, razão pela qual diminuí a iluminação da sala e utilizei música-ambiente especialmente selecionada para esse fim. A atividade torna-se, então, altamente mobilizante do ponto de vista emocional, o que aumenta a responsabilidade em propô-la e requer uma atitude básica de respeito e acolhimento às manifestações que em geral se seguem, sem induzi-las, tampouco forçar sua expressão. Para não confundir-se com procedimentos de autoajuda, técnicas de hipnose ou psicoterapia, as combinações relativas ao objetivo da proposta e seu modo de funcionamento devem ficar bem claras. Por outro lado, para evitar a intrusão afetiva e a manipulação de comportamentos, em um processo de assujeitamento à moda das “tecnologias do eu” que Foucault (1990) tanto critica, a ênfase é posta na experiência de autoconhecimento como uma dimensão do “cuidado de si”, e não o contrário; é uma manifestação da “arte da existência”, uma forma de vida, em detrimento do “saber de si” e da “confissão dos pecados” que, em sua ambição de “atos de verdade”, em última instância, conduz à renúncia de si⁵². Mesmo porque, como o experimento é baseado em imagens mentais, à semelhança do sonho, cuja coerência discursiva é parcial, é difícil passar à narrativa verbal sem uma elaboração prévia de seus conteúdos: para isso intervêm os processos psíquicos secundários e processos de pensamento pré-conscientes, resultando em uma versão conciliatória do que foi efetivamente experimentado⁵³. Daí que o mais importante da sensibilização não é a narrativa consecutiva daquilo que através dela foi vivenciado, mas a criação de um estado de disponibilidade, de uma prontidão para as tarefas subsequentes, obtido pelo contato consigo mesmo que ela favorece. É a perscrutação das “raízes crianceiras”

⁵² Esta temática, a da problematização do sujeito, configura a terceira etapa da obra de Foucault, articulada ao redor da questão da subjetividade e da governabilidade, das quais as lições contidas em *Tecnologías del Yo* (1990) e *Hermenêutica do Sujeito* (2006), já citados, são um exemplo.

⁵³ Sobre o trabalho do sonho, ver, por exemplo, Freud (1976d).

de que fala o poeta, tantas vezes já aludida neste texto, o que está em jogo, naquela perspectiva tão aclamada por Freud sobre a importância da reconciliação com a própria infância (FREUD, 1976c). Por tudo isso, o momento de verbalização que se seguiu à “Viagem-fantasia” foi breve, atendendo tão somente ao ímpeto de comunicação manifesto por alguns dos professores, bastante emocionados com a experiência.

O jogo seguinte desenvolveu-se facilmente sobre o solo especialmente cultivado para ele pela “Viagem-fantasia”, configurando-se como uma extensão dela: utilizei o “Jogo da Vida” de Demetrio (1997) para que os professores narrassem aspectos de seu percurso de vida, associando-os à busca de explicação sobre como se tornaram as pessoas que são e, mais especificamente, os professores que são, hoje, considerando os elementos sugestivos presentes no tabuleiro do jogo e alcançados mediante o lance de dados.

Baseado no célebre “Jogo do Ganso”, cuja discutida origem remonta, segundo uns, à Alemanha medieval (ARTS, 2000), a outros, mais numerosos, à Florença do séc. XVI (STACCIOLI, 2009; DI PIETRO; FRANCESCHI, 2009, PETIT..., 2005), também conhecido como “Jogo da Glória” (TODOS..., 1978), trata-se de um jogo de percurso, jogado sobre um tabuleiro. Como tal, muito apropriado à narrativa de vida, dada aquela forte relação, já sublinhada aqui, entre a ideia de caminho, trajetória, percurso e a própria vida. Em um prolongado e minucioso estudo a respeito do “Jogo do Ganso”, Staccioli reflete sobre a simulação de viagem e do andar (por lugares externos ou internos) presente no jogo, na qual o jogador se sujeita ou desafia – “como na vida, por certo”, conclui ele (STACCIOLI, 2009, 52, tradução minha).

Os jogos de percurso, em geral, tematizam as vicissitudes e as glórias que o jogador enfrenta em um determinado campo, representado pelo tabuleiro, em busca de “algo maior”, que, no clássico “Jogo do Ganso”, consiste no jardim do ganso. Esse formato, porém, repete-se em outros jogos de percurso: em outro jogo também proposto na pesquisa – “Cobras e Escadas” –, chegar à casa mais elevada, no “topo”, equivale a atingir a eternidade. Afora a intrigante e persistente figura do ganso no jogo, assim como suas 63 casas em espiral, dando a ideia de uma progressão circular, o jardim de imediato sugere o paraíso, ao qual só se chega atingindo o número exato que a ele conduz, obtido por meio do lance de dados. Quanto aos dados, é corrente a hipótese de sua possível origem divinatória, de modo que a dualidade neles contida – a de serem objetos ao mesmo tempo lúdicos e mágicos – é tomada por Visca (1996) como uma das explicações para o fascínio que exercem, desde tempos remotos, em diversas culturas. Aliás, essa dualidade é apenas mais uma prova – como se preciso fosse – do imaginário como sendo um solo comum no qual deitam suas raízes a religião e a ludicidade –

sem que seja sequer preciso entrar na querela do que veio primeiro, se o jogo ou a cultura. Quanto à alusão ao ganso, ela é em princípio explicada por sua condição de animal sagrado para os egípcios, figurando nas tumbas faraônicas e também presente nos poemas homéricos e nos contos de fada de Perrault – veja-se, por exemplo, os contos da Mamãe Gansa. Di Pietro e Franceschi (2009) ressaltam o fato de ele ser, desde sempre, símbolo de abundância, riqueza e festa.

Seja como for, como bem faz notar Visca, muitos dos jogos de tabuleiro, não obstante sua ampla variedade, parecem representar, de uma forma ou de outra, um combate, o que, para o autor, é indício de sua possível origem bélica. Também não passa despercebido para Staccioli (2009) o alto número de jogos de luta e de batalha entre os jogos de tabuleiro, testemunhando, para ele, a forte ligação que tais comportamentos têm com a condição humana.

O fato é que o “Jogo do Ganso”, mesmo sendo um jogo no qual intervém apenas a sorte, obtida nos dados, requer grande fleuma para ser jogado, por exigir paciência e perseverança na expectativa de melhor jogada que faça o jogador, não somente estacionar ou recuar, como progredir rumo à meta maior – o jardim do ganso. A morte, a ponte, o labirinto, o poço, o labirinto, o lugar de descanso rondam o jogador no sinuoso caminho em direção ao jardim sagrado, encenando a luta que é a própria vida – um combate que parece ser, antes de tudo, consigo mesmo. Dos jogos que têm servido à assimilação pedagógica, esse é um dos mais requisitados: desde o séc. XVII jogos com estrutura semelhante vêm sendo criados abordando temas diversos da literatura, religião, História, política, etc. (TODOS..., 1978; STACCIOLI, 2009; DI PIETRO; FRANCESCHI, 2009).

Como o “Jogo da Vida” de Demétrio pretende favorecer a evocação de experiências, emoções, e sensações nos participantes, experimentadas em um passado distante ou recente, propondo-se, portanto, a incentivar o conhecimento mútuo – embora possa ser jogado solitariamente, proporcionando o contato aleatório consigo mesmo, pela memória – prestou-se bem à intenção do encontro, encadeando-se à “Viagem-fantasia”. Para jogá-lo, cada professor escolheu, entre diversos marcadores figurativos de jogo oferecidos, aquele que o representaria na partida. O fato de serem convidados a jogar com o tabuleiro estendido sobre o chão, sentados sobre colchonetes, gerou descontração e entusiasmo e demonstrou, uma vez mais, a importância da proxêmica em uma pesquisa como esta: a diversificação das medidas habituais de distância social nos jogos praticados, contrapondo-se às formas ordinárias de ocupação do espaço físico em uma situação formal de pesquisa, favoreceu a emergência da intimidade e da espontaneidade, beneficiando a situação narrativa. O interesse pelo tabuleiro do jogo,

intensificado pela curiosidade ante o fato de estar escrito em Italiano, motivou-os ainda mais. Relatando-o agora, compreendo melhor a importância atribuída pelos professores aos materiais de jogo em suas narrativas a respeito das práticas lúdicas, como se verá no próximo capítulo. Ao jogador vencedor – trata-se de um jogo de competição –, foi concedido o prêmio de perguntar o que quisesse a um colega, à sua escolha: a questão formulada pela professora vencedora foi sobre lazer e férias, o que me fez pensar no quanto essa experiência lúdica havia mobilizado os afetos e os pensamentos em direção à ludicidade. Ao final da partida foi feito o garimpo também desse jogo e o respectivo formulário foi distribuído, para registro de comentários e impressões a respeito.

Tendo mencionado acima a importância da dimensão espacial para a pesquisa, tem sentido fazer uma pequena interrupção nessa descrição para comentá-la. Delory-Momberger procede a uma interessante exposição sobre essa dimensão pouco considerada na pesquisa (auto) biográfica no texto “Biografia, corpo e espaço” (DELORY-MOMBERGER, 2008c), fazendo notar que toda a atenção costuma recair na sintaxe temporal nas narrativas de vida – exceção seja feita a Lejeune (1996), que cunha o conceito de “espaço biográfico” e a Arfuch (2010), que dele o toma de empréstimo.

Para Arfuch, o “espaço biográfico” é aquele ponto de entrecruzamento do indivíduo com a sociedade, entre o privado e o público, no qual se situam as narrações das vidas, tão típico dos tempos que correm; é, ademais, o ponto de partida – não de chegada – de sua leitura desse fenômeno da nossa época, concentrada em uma de suas formas mais populares na comunicação midiática – a entrevista –, mesmo não sendo um gênero canônico da pesquisa na área. Guardadas as muitas diferenças entre nossas posições e trabalhos, tenho a pretensão de identificar-me com Arfuch nesse interesse por “maneiras *outras* de narrar” (ARFUCH, 2010, p. 20, grifo da autora, tradução minha): ela, voltada para a entrevista na mídia, eu, dedicada à ludobiografia.

Voltando à reflexão de Delory-Momberger sobre o espaço e a biografia, até quando empregamos conceitos do universo vocabular do espaço, isso ainda é feito para fazer referência ao tempo, como é o caso de percurso e trajetória, por exemplo, associados a movimentos no tempo. Costumamos tratar o espaço, reclama ela, como se fora paisagem, decoração, sem considerar que, na verdade, vivemos não apenas no e sobre o espaço, mas “do e com o espaço”: “ele é constitutivo de nossa experiência” (2008c, p. 95). Seguindo essa linha de pensamento, a autora mostra, ainda, o quanto nós mesmos somos espaço, de onde vem aquela afirmação que referi, um pouco mais acima, sobre o corpo como o espaço elementar da nossa existência. Mas, na situação de jogo, espaço e tempo estão indubitavelmente

entrecruzados, sendo o tabuleiro de jogo a materialização mais extrema de seu aspecto espacial: ele representa o campo no qual a vida acontece. Esse aspecto, contudo, a ele não se circunscreve – circunscrição: outro vocábulo alusivo ao espaço –, transbordando em forma de um espaço interno, de um lado, e externo, de outro, no qual a brincadeira transcorre limitada por fronteiras móveis, que se dilatam ao sabor da fantasia e dos ditames da realidade. Então, melhorando essa ideia, posso afirmar que no tabuleiro de jogo, como nos lugares de brincar, em geral, a vida é maior que a realidade – parafraseando Bachelard, autor muito afeito ao assunto, quando afirma que “a infância é certamente maior que a realidade” (1995, p. 35). E, já que Bachelard foi chamado a participar desse comentário, lembro-o quando diz que o espaço percebido pela imaginação não é o espaço do geômetra, mas o “espaço vivido”, com as “parcialidades da imaginação” (1993, p. 19). Concluo que a situação de jogo, com sua característica evasão temporária da realidade, combinada com seu espaço-tempo próprio, potencializa aquela “coespacialidade” de que fala Delory-Momberger a propósito da contemporaneidade, quando, graças aos avanços tecnológicos, podemos praticamente estar em dois lugares ao mesmo tempo (2008c, p. 103); associada às narrativas de vida, como é o caso da ludobiografia, a ludicidade restitui ao espaço seu papel fundamental na história de cada um, como um dos elementos determinantes de seu modo de ser, ao mesmo tempo em que facilita o processo narrativo, expandindo-o não só no espaço, como também no tempo. Por outro lado, lembrando o que ensinam Pavlovsky e Kesselman (2007) a respeito do papel organizador do espaço para o imaginário, é preciso ter em conta que ele também cumpre uma função estruturante nessa atividade: afinal, ela pode tornar-se dispersiva e desfocada, de tão prolifera que é. O espaço demarca, precisamente, o campo, o sentido e a direção em que a narrativa lúdica pode transcorrer. Isso fundamenta minha convicção de que seja possível movimentar-se com mais desenvoltura pela história de vida, quando ela é tema de brincadeira.

Considerando o tempo escasso que ainda restava, propus que a atividade seguinte fosse realizada como “tema de casa”: o preenchimento do “Biograma”, com formato do “Jogo do Stop” (FRANCÍA; MARTÍNEZ, 2000, p. 109-10), a ser explorado no encontro seguinte. Adaptei-a da proposta de “Biograma” de García, por ele definido como um “modo de análise e de ordenação de dados em forma de mapa de vida que permite relacionar diferentes elementos e aspectos da história de vida em uma base cronológica” (GARCÍA, 2007, p. 17). Porém, à diferença de sua proposta, que prevê entrevistas individuais do investigador com o narrador para identificação de núcleos significativos e interpretação conjunta do material, o “Biograma” construído na pesquisa por cada professor foi lido e comentado no grupo no encontro seguinte. Por outro lado, enquanto o “Biograma” de García consiste do

preenchimento de um quadro com itens como cronologia, fatos, contexto, personagem, emoções, sensações (cinco sentidos e outras sensações corporais em um sentido amplo), associações e metáforas, no “Biograma” que propus a tarefa era refletir sobre “como me tornei quem sou?”, “de tudo que aprendi e vivi, o que foi importante para ser o que sou?”, “onde aprendi?” e “quem me ensinou?”, considerando os seguintes itens: período (infância, escola básica, formação inicial para o magistério, vida profissional, formação continuada), fato, lugar/contexto, pessoa, objeto, aprendizagem, sentimento, dificuldade, associação/metáfora. As perguntas propostas foram inspiradas no “Balanço do saber” desenvolvido pela *Équipe de Recherche, Education, Socialisation et Collectivité Locales* (ESCOL) em suas pesquisas sobre os jovens e sua relação com o saber (CHARLOT, 2001).

Para finalizar esse segundo encontro, convidei-os a jogar “Circula” (BROWN, 2002, p. 79-80): em posição em pé e em círculo, bem unidos, os participantes relataram, alternadamente e conforme o desejo de fazê-lo, as impressões deixadas pelas atividades realizadas. Como a proposta do jogo é que esse relato seja breve, foi preciso exercitar a capacidade de síntese e a objetividade da comunicação, o que tornou esse momento avaliativo bastante denso, embora curto.

Terceiro Encontro Ludobiográfico – 24.11.2009

O terceiro encontro começou mais tarde, após alguns problemas com a disponibilidade da sala prevista para a atividade. Demos continuidade ao tema tratado no encontro anterior (identidades, subjetividades e saberes profissionais) e abordamos também o tema da universidade e seu papel na formação lúdica dos professores que brincam. Praticamente toda a sessão desenvolveu-se em torno da leitura do “Biograma”. Apesar do “Biograma” ter sido preenchido como se fora o “Jogo do Stop” (com pontuação por tema coincidente, valendo mais o tema original, à medida que cada um apresentasse o conteúdo do seu “Biograma”), a atividade não transcorreu como tal; em contrapartida, cada participante leu seu “Biograma” e comentou-o, de sorte que um amplo diálogo sobre a formação lúdica se instalou, com depoimentos comoventes e acalorado questionamento mútuo. Examinando-o agora, sob o efeito da distância que me separa daquela época, considero-o um dos pontos altos de todo o procedimento de pesquisa desenvolvido: a profundidade dos temas tratados, o notório envolvimento dos professores na conversação, a confiança demonstrada em abordar temores muito pessoais, hesitações e dificuldades, tanto quanto lembranças remotas e marcantes, e a vontade de falar e de escutar manifesta por todos, confirmaram largamente o potencial para

desencadear um autêntico diálogo que a situação lúdica tem. Creio que isso se deveu à atividade do “Biograma” propriamente dita, mas também a todo o processo em curso até então, como se cada atividade ludonarrativa proposta, uma vez encadeada à seguinte, nada mais fosse senão a preparação daquele momento. Penso que muito provavelmente aquele diálogo não teria sido tão fértil se não fosse precedido pelas atividades ludonarrativas realizadas até então.

O encadeamento é próprio da temporalidade lúdica, pois o jogo, além de se realizar em um espaço bem demarcado, se bem que imaginário, como afirmei acima, também ocorre em um tempo que, mesmo próprio, diferente do tempo ordinário, é estritamente regulamentado. O tempo do jogo transparece na sequência das jogadas e na duração das partidas, mas também naquela referência a uma época simultaneamente remota e próxima e no emprego muito próprio do tempo verbal, como comentei no capítulo anterior, perceptível na formulação “agora eu era”. Tal como eu imaginava, quando era ainda apenas um projeto trabalhar com a ludobiografia, ele incide decisivamente na narrativa da vida, facultando-lhe abarcar conteúdos, que, de outro modo, possivelmente ficariam de fora dela. E ainda, ele estimula a subjuntivização: os aspectos e acontecimentos de sua formação lúdica evocados pelos professores não disseram respeito apenas ao seu passado e ao seu presente; elas apontaram também para o seu futuro, no sentido de esboçar como eles gostariam de ser, de fazer, de agir, e também como acham que a formação lúdica deveria ou poderia ser.

Propus, a seguir, o jogo “Acróstico dos livros que fizeram a minha cabeça”, inspirado na série de acrósticos apresentada por Staccioli (2005). Jogo muito antigo, praticado também em versos, o acróstico, como Staccioli o resume, consiste em fazer iniciar cada palavra com uma das letras de outra palavra, escrita verticalmente. Ancestral das palavras cruzadas, o acróstico presta-se à exploração de inúmeros conteúdos. Minha intenção com esse jogo era conhecer o que leem os professores que brincam, avaliando o papel da leitura em sua formação. As atividades desenvolvidas até aquele encontro já haviam deixado várias pistas sobre a importância da leitura para a formação desses professores, indicando-a também como um relevante dispositivo de formação continuada. Dado o tempo reduzido, foi possível apenas explicar as regras do jogo, ficando combinado o envio do formulário completo através do correio eletrônico. A atividade despertou grande entusiasmo e interesse desde o momento em que foi proposta, o que transpareceu com nitidez nos formulários extensamente preenchidos com numerosos acrósticos.

Como a duração da sessão ficou prejudicada pelo atraso inicial, e para que não se estendesse além do previsto, acertamos mais um encontro, no qual seria possível, dado o

intervalo maior entre ambos, apresentar-lhes uma pré-análise do material até então produzido, além de realizar os últimos jogos previstos e encerrar a coleta de dados. Pedi que elaborassem uma autobiografia profissional, abordando aspectos que até então não havia sido possível mencionar em relação à formação docente, com ênfase na ludicidade e no papel da universidade, ou que desejassem retomar e aprofundar, a ser enviada também por correio eletrônico, antes da data da última sessão, para que pudesse ser considerada na pré-análise a ser apresentada.

Para finalizar o terceiro encontro, jogamos “Garrafa Mágica”, com a qual o avaliamos, nos mesmos moldes dos encontros anteriores: estimulando manifestações orais concisas sobre o que foi vivenciado. Este jogo, semelhante à “Verdade ou Consequência”, adaptado de “Roleta (Boquinha da Garrafa)” (FORTUNA, 2003), emprega uma garrafa com água colorida com anilina, *strass* e lantejoulas que funciona como um ponteiro: a garrafa, posicionada na horizontal, no centro do círculo formado pelos jogadores, é girada por um deles; aquele jogador para quem o bico da garrafa apontar deve manifestar-se oralmente. A seguir, este mesmo jogador gira a garrafa e o jogo prossegue, até que todos tenham se manifestado, ou enquanto persistir o interesse na brincadeira.

Porém, ao contrário do jogo “Circula” e semelhante ao jogo “Eu te amo porque”, a palavra foi atribuída aleatoriamente, dando lugar à improvisação e à autenticidade nos comentários.

Quarto e Último Encontro Ludobiográfico – 06.04.2010 ou 08.04.2010

O último encontro teve como eixo, novamente, a prática pedagógica dos professores que brincam; também o aproveitei para aprofundar a abordagem sobre o papel da universidade na formação lúdica dos professores.

Inicialmente realizamos uma série de “Jogos de Cego”: “O cego e o Guia” (GONÇALVES; PERPÉTUO, 1998, p. 93), “O cego e o Som” (adaptado de “O gafanhoto e a toupeira”, descrito por GUILLARMÉ, 1983, p. 249) e “Bate e Gruda”. São jogos sensoriais que envolvem intenso contato físico e privação temporária da visão. Pretendia, com eles, tematizar o que une, aproxima e integra em um grupo como aquele formado na pesquisa, assim como simbolizar meu trabalho de análise dos dados, naquela época apenas esboçado, feito por sucessivos tateios em busca da melhor interpretação. Nesses jogos, a alegria do reencontro e da redescoberta é vivenciada muito intensamente, como resultado de um grande esforço de orientação – a mesma alegria de compreender e saber-se compreendido – tanto

quanto o temor e a angústia ante a falta de referência e a confusão. Eles dão lugar à reflexão sobre aquilo que guia e orienta as pessoas nos sucessivos e, às vezes, obscuros deslocamentos pela vida, fazendo pensar sobre sua necessidade de amparo e de apoio e na difícil prática da autonomia relativa.

Imediatamente após o garimpo dos “Jogos de Cego”, passei à apresentação da pré-análise da pesquisa até aquele momento, utilizando para tanto o projetor multimídia. Presenciar a curiosidade e a surpresa dos professores em verem-se retratados naquele material visual foi, para mim, um momento ímpar da pesquisa. Uma ampla gama de sentimentos foi externada por eles: da vergonha e do constrangimento à admiração e orgulho, da dúvida e da inquietação à convicção, e, principalmente, o sentimento de autoria e de pertencimento. Introspectivos e silenciosos de início, foram aos poucos relaxando, até comentar o teor de meus achados provisórios, dar sugestões e fazer correções que, obviamente, acolhi, sobretudo em relação aos dados contidos no informe sobre os participantes da pesquisa, no qual havia uma breve caracterização de cada professor. Fizeram reflexões muito profundas sobre o uso pedagógico da brincadeira, adiantando algumas questões que seriam retomadas no jogo a seguir proposto. A ocasião se revestia de uma importância especial, pois essa mesma apresentação viria a ser utilizada em meus encontros com o Prof. Gianfranco Staccioli, na *Università degli Studi di Firenze*, e a Profa. Maria Borja Solé, na *Universidad de Barcelona*, para onde eu iria no mês seguinte (em maio de 2010). Nesses encontros, buscaria orientação para meu trabalho de interpretação e faria uma espécie de “prestação de contas” do que fizera com o que aprendera com eles; além de ministrar palestras para as quais havia sido convidada, teria sessões de apresentação e discussão individuais com ambos. Era, pois, uma espécie de ensaio geral à “pré-estreia” da Tese – o que, de fato, veio a acontecer, sendo um momento altamente enriquecedor e consagrador do trabalho já realizado.

Apresentei-lhes, na sequência, o jogo “Cobras e Escadas”⁵⁴, com o qual pretendia explorar os avanços e recuos bem como as adversidades e os êxitos por eles vividos em sua formação e em sua prática pedagógica como professores que brincam, aproveitando os movimentos de subir e descer no tabuleiro que o jogo supõe.

Baseado em “*Moksha-patamu*”, jogo milenar de provável origem hindu, utilizado para instrução religiosa na Índia, jogado à noite e dedicado a Visnu, uma das divindades brâmanes, com variantes no Nepal e Tibete que o fazem ser conhecido como “*Maha Lila*” e “*Jnana*

⁵⁴ Devo à conversação sobre esse jogo com o Prof. Gianfranco Staccioli, quando de minha estada em Florença, o estímulo para pesquisá-lo com maior profundidade: seguindo sua recomendação, ao utilizar as outras denominações com as quais é conhecido, tive acesso a novas e esclarecedoras informações a seu respeito.

Chaupar”, “Cobras e Escadas” representa a extensa jornada do homem ao longo da vida rumo à eternidade. Nesse sentido, identifica-se com os demais jogos de percurso – que, como explica Staccioli “são, provavelmente, os mais antigos jogos estruturados da História da humanidade, exatamente porque simulam o ‘curso da vida’” (2009, p. 34, tradução minha). Concebendo a vida como uma viagem através de obstáculos que fazem retroceder, pausas para descansar e meditar e atalhos que fazem avançar rapidamente, os jogos de percurso põem em cena a viagem, um “arquétipo tão antigo como a humanidade” (STACCIOLI, 2009, p. 33, tradução minha). No caso de “Cobras e Escadas”, o caminho torna-se mais curto com as virtudes e as boas-ações praticadas, simbolizada nas escadas, ficando mais longo com a prática do mal, representada por sua vez pelas cobras.

A propósito do simbolismo das cobras (ou serpentes, a depender da tradução, pois ora um, ora outro termo é utilizado na denominação do jogo), Salis (2004) informa que desde os tempos pré-históricos elas estavam no centro de mitos que lhes atribuíam poderes mágicos, representando o domínio sobre a vida e a morte – sobretudo as venenosas. Segundo autor, na civilização minóica as serpentes eram objeto de culto, especialmente na representação do feminino e do amor, e o fato de trocar de pele periodicamente tornava-as símbolo do renascimento e da preservação da beleza. Consideradas na mitologia grega o emblema de Asklépios, eram vistas como guardiãs da saúde e sua sinuosidade representaria a própria arte da vida, ela mesma sinuosa e repleta de riscos. Mas é apenas com o advento do Cristianismo, assinala Salis, que a serpente passou a simbolizar o mal e especialmente o poder maligno do feminino a ela associado; mais recentemente, com a Psicanálise, seu caráter fálico foi enaltecido. Segundo a antiga crença indiana, o bem e o mal coexistem no homem, mas apenas os atos virtuosos encurtarão a jornada da alma através de uma série de encarnações (os oito planos da existência, simbolizados nas oito linhas de nove casas cada, formando o tabuleiro com 72 casas) (TODOS..., 1978). Escoimado do sentido religioso original, transformou-se, no século passado, nos Estados Unidos, em um dos jogos mais comercializados de todos os tempos, sob o nome de “Escorregadores e Escadas”, substituídas as serpentes por escorregadores (TODOS..., 1978). Como no “Jogo do Ganso”, o ritmo e o rumo da jornada são estipulados ao acaso, através do lance de dados. E, como em outros jogos de percurso em que predomina o acaso, o embate com o destino e a referência à vontade superior ou cósmica é constante – afinal, já Heráclito, no fragmento 52, declarava que “o acontecimento do mundo

é uma criança jogando, brincando com pedrinhas: o reinado da criança” (*apud* MEES, 2009, p. 96)⁵⁵.

Como se percebe, “Cobras e Escadas” é bastante propício à reflexão sobre o vai e vem da vida: desafiados a avançar, os jogadores precisam enfrentar, também, a frustração de ter de recuar e recomeçar, novamente passando por etapas que já haviam ultrapassado. Embora seja um jogo de competição, visando chegar primeiro que os outros à “eternidade”, a ênfase é posta, simultaneamente, na ânsia de autossuperação, transformando-se, como no “Jogo do Ganso”, em um embate consigo mesmo. Neles afloram a tensão entre destino e decisão – dilema que atravessa toda a existência.

Muito entusiasmados, os professores precipitaram-se a jogar, não obstante tenha sido uma ocasião de grande tensão, devido à “hora da verdade” na qual acabou por se configurar o relato de cada um dos professores em sua vez de jogar. Consternados com a submissão ao mero lance do dado para movimentar-se no tabuleiro e observando que permaneciam, todos, praticamente “amontoados” nas mesmas casas iniciais, sugeriram utilizar dois dados para jogar mais rápido, o que poderia ser interpretado, para além de um dispositivo de aceleração da narrativa implícita na brincadeira, como um esforço no sentido de intervir no destino e assegurar o avanço em sua trajetória profissional ali simbolizada. Todos concordaram, porém, que mesmo quando tiveram que “descer”, em sua vida formativa e profissional, sentiram-se, ainda assim, avançando: as dificuldades e os recuos pareciam fazê-los progredir em seu processo de crescimento como professores e como seres humanos. Este foi um momento em que as dificuldades com a incompreensão dos outros (sobretudo colegas) em relação ao seu modo de serem professores e aos seus interesses relacionados à ludicidade foram mais deploradas.

Como o tempo previsto para o encontro já estava esgotado, foi preciso interromper o jogo, não sem antes declarar vencedor aquele que mais longe conseguiu avançar no tabuleiro. Com sobriedade, a jogadora vitoriosa refletiu sobre o fato de que nesse jogo não vencia aquele que necessariamente começava na frente, ou, mesmo, que estava na frente na hora da jogada determinante da vitória; seu comentário, tão vívido e profundo, dá azo retomar a ideia de que o jogo, em sua condição de metáfora da vida, é, ele mesmo, uma forma de vida.

Como encerramento daquela sessão e de toda a série de encontros ludobiográficos, convidei-os a jogar “Nossa Música (Piano)”: mostrando-lhes de surpresa um pequeno piano

⁵⁵ Em *Os Pré-socráticos*, este fragmento foi traduzido como “Tempo é criança brincando, jogando; de criança o reinado” (1996, p. 93), em que pese basear-se, como a citação de Mees (2009), em Diels. Duflo o menciona a partir de Dumont, constando, na tradução brasileira, como: “O tempo é uma criança que se diverte, joga *trictrac*. A criança, o reino.” (DUFLO, 1999, p. 38, nota 1).

de brinquedo que a todos encantou, propus que os participantes, formando um círculo, tocassem o piano, um de cada vez; comporíamos, assim, a “nossa música”, isto é, a trilha sonora do grupo que havíamos constituído, acrescentando-lhe letra através das palavras-chave que cada um diria sobre a experiência de integrar a pesquisa. Comporíamos, assim, uma letra e uma música que, sendo do grupo, seria de cada um deles também. Naturalmente, não importava saber ou não tocar o instrumento, o que o fato de ser “de brinquedo”, desde logo deixou claro. Mesmo assim, foi sempre uma surpresa e uma alegria perceber, nas notas musicais tocadas por cada colega, alguma melodia conhecida. A cada palavra enunciada, breves comentários eram feitos, todos muito emocionados com a conclusão da atividade. A letra assim formada, composta pelas palavras “infância”, “sabedoria”, “harmonia”, “despedida”, “aposta”, “ciclo”, “confiança” representou, efetivamente, o trabalho realizado.

APÊNDICE F - Quadro 1 - Síntese das atividades realizadas nos encontros ludobiográficos

Encontro	Atividade	Tipo
1º. Encontro – 03.11.2009	1. Jogo “Leitura da Mão”	Jogo Portfólio
	2. Jogo “Extraterrestre (O Código Secreto)”	Jogo
	3. Jogo “Logogrifo do Nome”	Jogo Portfólio
	4. Jogo “Eu te amo porque”	Jogo Portfólio
	5. “Carta ao E.T.” (tema de casa)	Jogo Portfólio
	6. Contrato Biográfico - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Documento Portfólio
2º. Encontro – 17.11.2009	7. Jogo “Zip-zap-zop”	Jogo
	8. Jogo “Corpo a Corpo”	Jogo
	9. Jogo “Carta Assustada” (leitura da “Carta ao E.T.”)	Jogo
	10. Viagem-fantasia	Jogo
	11. “Jogo da Vida (Jogo do Ganso)”	Jogo portfólio
	12. Jogo “Circula”	Jogo
	13. “Biograma” (Jogo “Stop”) (tema de casa)	Jogo portfólio
	14. Dados de Identificação	Documento portfólio
3º. Encontro – 24.11.2009	15. Leitura do “Biograma”	Jogo (continuação)
	16. Jogo da “Garrafa Mágica”	Jogo
	17. “Autobiografia Profissional” (tema de casa)	Documento portfólio
	18. Jogo “Acróstico dos livros que fizeram minha cabeça” (tema de casa)	Jogo portfólio
4. encontro – 06.11.2010 ou 08.04.2010	19. “Jogos de Cego” (“Bate-e-gruda”, “O Cego e o Guia”, “O Cego e os Sons”)	Jogo
	20. Jogo “Cobras e Escadas” (tema de casa)	Jogo portfólio
	21. Jogo “Nossa Música (Piano)” (tema de casa)	Jogo portfólio