

# O lúdico nos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar



No Brasil, a educação básica realiza-se, ou deveria realizar-se, na perspectiva legal para todas as crianças e todos os adolescentes, por intermédio de três processos de escolarização sucessivos e interdependentes. O primeiro abrange a escola de educação infantil, para crianças até 6 anos, o segundo abrange a escola fundamental, para crianças e jovens entre 7 e 14 anos, e o terceiro abrange a escola de ensino médio, para adolescentes entre 15 e 17 anos. Considerando essa exigência de uma escola para todos (Macedo, 2004), o objetivo do presente capítulo é analisar a importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem escolar como uma das condições para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e, quem sabe, para uma recuperação do sentido original da escola.

Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, entre outros significados, em sua versão latina, escola quer dizer “divertimento, recreio” e, em sua versão grega, “descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Uma de nossas hipóteses é que uma compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, como formas interdependentes de conhecimento, poderia recuperar esses sentidos da escola que se perderam com o tempo (Macedo, 1997). A outra suposição é que, para isso, teríamos de cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares e possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem.

## DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O que significa desenvolvimento? Para uma reflexão sobre esse termo, propomos sua decomposição nas quatro partes que o constituem: *des* + *en* + *volvi* + *mento*. O sufixo *-mento* expressa processo, algo que está em curso e que se realiza dinamicamente. O verbo *-volv* significa voltar, retornar. O prefixo *en-*, de natureza espacial ou topológica, indica aproximação, direção em relação a algo. O prefixo *des-*, ao contrário do anterior, marca um movimento para fora, que tira, expande ou nega aquilo que lhe sucede, ou seja, tem uma conotação temporal, histórica. Portanto, desenvolvimento refere-se a um processo construtivo que, ao se voltar para dentro, incluir, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora. Ao envolver, marca sua função espacial, reversível, de abertura para todas as possibilidades ou combinações; ao se negar, expressa sua condição necessária, irreversível e histórica que, inserida no fluxo do existir, só pode desenrolar-se conservando sua identidade no jogo de suas transformações. Nascidos para a vida e o seu desenvolvimento, o contrário disso, de modo permanente ou transitório, é a morte, a doença, o sofrimento, a dissociação, um ser sem sentido, que vaga nas incertezas ou exclusões, sem lugar, sem tempo e sem possibilidade de conhecimento ou realização.

O que significa aprendizagem? Propomos, igualmente, que consideremos as diferentes partes que compõem essa palavra: *a* + *prendiz* + *agem*. O sufixo *-agem* que substantiva o verbo *a* + *prender*. Prender é o mesmo que atar, fixar, pregar em. Seu correspondente etimológico – *apreender* – significa abarcar com profundidade, compreender, captar. O prefixo *a-* (*ad-*) indica aproximação, movimento em direção a. Podemos notar que, essa palavra, do mesmo modo que desenvolvimento, expressa um novo conhecimento, espacial e temporalmente determinado. Espacial porque se trata de juntar uma coisa a outra. Temporal porque essa ligação modifica ou acrescenta algo ao que era, ou não era, antes dessa apreensão.

Desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso, como dissemos, o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso, individual ou coletivamente. A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo ocorre nos jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problema, os raciocínios.

Podemos combinar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem de diversos modos. Neste capítulo, propomos que as consideremos em sua pers-

pectiva independente ou interdependente (Macedo, 1996). Na maior parte de sua obra, por exemplo, Piaget estudou os estádios de desenvolvimento de noções e operações buscando analisar os esquemas utilizados pelas crianças em sua perspectiva própria, ou seja, desconsiderando o que aprendiam na escola. Para isso, adotou um método clínico (Piaget et al., s.d.; Delval, 2002) em que propunha situações experimentais que permitiam observar os modos de as crianças compreenderem ou realizarem procedimentos em problemas de física ou matemática. Que hipóteses ou explicações formulavam? Como ordenar as melhores respostas considerando o pensamento e as hipóteses das crianças, e não aquilo que tinham aprendido ou repetiam de seus professores? A monumental obra experimental de Piaget e seus colaboradores foi quase toda ela construída com base nessa perspectiva. Igualmente, pesquisadores da área de psicologia experimental trabalham tentando encontrar ou descrever princípios de aprendizagem (condicionamento, formação de hábitos, extinção ou punição de comportamentos indesejáveis, etc.) por meio de isolamento ou da não-consideração de fatores ou causas vinculadas ao desenvolvimento dos sujeitos estudados.

Em contextos de pesquisa, às vezes é importante separar os processos de aprendizagem dos processos de desenvolvimento, por mais que tenham pontos em comum, como já analisamos. Em uma situação escolar, ao contrário, cada vez mais nos damos conta da importância de considerá-los de modo interdependente. Por exemplo, nossa hipótese hoje é que não vale a pena explicar um conceito ou ensinar uma operação desvinculada dos modos ou das possibilidades de assimilação de nossos alunos.

Considerar desenvolvimento e aprendizagem como formas interdependentes de conhecimento implica assumir suas relações como irreduzíveis, complementares e indissociáveis. Irreduzíveis porque, como já analisamos, são expressões singulares, que refletem movimentos específicos e opostos de transformação de uma mesma coisa. Nos processos de desenvolvimento, a direção de mudança ou progresso é centrífuga, isto é, implica um alargamento ou aprofundamento do envolvimento, que se desdobra para fora, conservando no jogo das transformações o centro ou a totalidade (que pode ser uma pessoa, um grupo ou um sistema) que lhe dá identidade. Nos processos de aprendizagem, a direção das aquisições é centrípeta, isto é, implica uma transferência ou transposição que liga, por aproximação, uma coisa a outra. A singularidade dos processos não impede a natureza complementar de suas relações. Complementar porque centrífugo corresponde a endógeno e centrípeta a exógeno. No primeiro, algo interno (a uma pessoa, um grupo ou um sistema) expande-se e aprofunda-se, tornando-se outro, apesar de continuar sendo o mesmo. No segundo, algo externo é apropriado, atado e, por isso, acrescenta, transforma ou possibilita novas aquisições. Por fim, a relação é indissociável porque, ao desenvolver, temos de renunciar ao passado como todo, mas saber incluí-lo como parte de nosso que será. Ao aprender, temos de aumentar ou transformar nosso presente e nosso passado, comprometendo o futuro, por aquilo que nos tornamos.

Na escola seletiva, ou seja, que aceita e mantém apenas alunos que atendam minimamente aos seus critérios de ensino e avaliação de aproveitamento e conduta escolar, os processos de desenvolvimento e aprendizagem podem ser tratados de um modo não-interdependente. Na escola inclusiva, ou seja, que defende que a educação básica é um direito de todas as crianças e que é possível escolarizá-las em um mesmo contexto e com um objetivo comum, desde que se diferenciem as estratégias e os recursos pedagógicos, desenvolvimento e aprendizagem não podem ser tratados de forma subordinada, como se um fosse a causa do outro, nem livre, como se referissem a processos autônomos. Em uma escola para todos, desenvolvimento e aprendizagem devem ser considerados como formas interdependentes. Uma das condições para isso é que a dimensão lúdica, como proporemos a seguir, qualifique as tarefas escolares, principalmente na perspectiva daquelas que são propostas às crianças.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem na escola seletiva expressa-se frequentemente por um jogo de forças e antagonismos entre aquele que ensina e aquele que aprende. E como se os responsáveis – sobretudo o professor – pela aprendizagem das crianças não pudessem ou não soubessem considerar os processos de seu desenvolvimento. Assim, às vezes, ensinar, fazer aprender, subordina o desenvolvimento; outras vezes, é a aprendizagem que deve sujeitar-se às características, às limitações, aos interesses ou às dificuldades das crianças. Pode ser também que operem como dois sistemas que funcionem juntos, mas sem conexão entre si: os professores e as crianças realizam suas tarefas sem reciprocidade. E se a escola tiver de acolher a todas as crianças? E se ela se comprometer com um percurso educacional tendo de garantir aquisições e possibilidades de convivência e cooperação mínimas entre as pessoas que dela fazem parte?

Piaget, ao prefaciá-lo livro *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*, de Inhelder, Bovet e Sinclair (1977), utilizou o termo “zona de assimilação” para se referir a esse espaço-tempo das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, quando as intervenções do experimentador visam a promover a aquisição de uma noção ou operação por parte das crianças. Antes de comentarmos sobre isso, lembremos que zona é um substantivo que significa cintura, isto é, delimita uma região circular dentro da qual algo está localizado ou pode acontecer. Trata-se, portanto, de uma imagem espacial que dá contexto para uma história, que indica um tempo de ocorrência de coisas significativas para o que se pretende analisar. Referindo-se aos principais resultados encontrados, Piaget assinalou que, em primeiro lugar, ocorreu um efeito nulo, ou seja, não se verificou perturbação ou progresso nas aquisições que foram objeto de intervenção. Para Piaget, a ineficácia das intervenções nesse caso deveu-se ao fato de a criança ser muito jovem e não haver ainda para ela “ligação entre as zonas de assimilações relativas ao fator introduzido e a reação esperada” (1977, p. 10, grifo nosso). Em segundo lugar, mencionou a ocorrência de um efeito positivo de aceleração, ficando evidente que os recursos mobilizados transformaram-se em instrumento de assimilação das crianças e, por isso, de fato anteciparam

progressos que, fora dessas condições, poderiam demorar muito mais tempo. Por último, referiu-se a um efeito negativo, isto é, as intervenções foram fonte de perturbações, algumas superadas mais rapidamente, outras não. Nesse caso, as crianças não souberam, no contexto das experimentações, acomodar seus esquemas e, assim, compensar os conflitos desencadeados pelas situações-problema propostas pelos pesquisadores.

A conclusão de Piaget, no referido prefácio, é que “todas as modificações obtidas consistem, no momento em que se produziram, em acelerações do desenvolvimento ou em conflitos, de início perturbadores (tendo mesmo possibilidades de regressões momentâneas ou ocasionais) e depois formadores de novas aquisições, mas em conformidade com as linhas (ou crédos) do desenvolvimento” (1977, p. 11). Trata-se de uma afirmação importante, pois esse autor assume que as mediações em favor da aprendizagem das crianças podem resultar em acelerações efetivas ou em proposição de desafios (questões para as quais as respostas do sujeito são insuficientes ou contraditórias) que, cedo ou tarde, proporcionarão novas aquisições. Porém, essa zona de aprendizagem está delimitada, isto é, deve-se conformar, segundo ele, às possibilidades (estruturais) do desenvolvimento. De fato, ao analisarmos o significado dessa palavra, vimos que o prefixo *des-* supõe o que pode ser envolvido.

Apesar de reconhecer a existência de uma zona de aprendizagem nos processos de desenvolvimento, Piaget conclui o prefácio formulando três problemas que nos pedem alguma prudência ou demonstração mais bem fundamentada sobre esse assunto. A primeira questão é saber se as aquisições obtidas por intermédio da aprendizagem são estáveis ou são apagadas após algum tempo. A segunda é avaliar as conseqüências negativas de acelerações dos processos de desenvolvimento, ou seja, da introdução de desvios que perturbam a compreensão ou a realização das crianças. A última questão é analisar se as aquisições obtidas independentemente do desenvolvimento prestam-se a novas construções, por iniciativa ou autonomia das crianças, ou se estas ficam dependentes de seus professores, a ponto de não aprenderem mais nada sem eles.

## **DIMENSÃO LÚDICA**

### **Brincar e jogar**

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem

de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. O brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas conseqüências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa. No brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam a criança em uma atividade gostosa por si mesma, pelo que proporciona no momento de sua realização. Este é o caráter autotélico do brincar. Do ponto de vista do desenvolvimento, essa característica é fundamental, pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório. Esses elementos, ao serem mobilizados nas brincadeiras, organizam-se de muitos modos, criam conflitos e projeções, concebem diálogos, praticam argumentações, resolvem ou possibilitam o enfrentamento de problemas.

O brincar é sério, uma vez que supõe atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido de que requer um foco, mesmo que fugidio, para motivar as brincadeiras. O brincar supõe também disponibilidade, já que as coisas mais importantes da vida da criança – o espaço, o tempo, seu corpo, seus conhecimentos, suas relações com pessoas, objetos e atividades – são oferecidas a uma situação na qual ela, quase sempre, é a única protagonista, a responsável pelas ações e fantasias que compõem essa atividade. Para adolescentes, adultos e idosos, o brincar continua com a mesma função. Para nós, o brincar é a saudade ou a recuperação daquela criança que fomos um dia, que dava sua vida para as coisas pelo gosto e pelo valor que tinham em si mesmas, pelos benefícios ou pelas conseqüências inerentes ao próprio ato de sua realização.

O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se de jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos. O brincar é um jogar com idéias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo, ganha-se ou perde-se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo, as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo, etc.) são condições fundamentais para sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias. O jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. O que surpreende no jogar é seu resultado ou certas reações dos jogadores. O que surpreende nas brincadeiras é sua própria composição ou realização. O jogo é uma brincadeira que evoluiu. A brincadeira é o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial. A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas

possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos. Quem brinca sobreviveu (simbolicamente); quem joga jurou (regras, propósitos, responsabilidades, comparações).

## **A dimensão lúdica**

Temos o hábito de classificar os jogos e as brincadeiras, seja por seus conteúdos, materiais, preferências ou estrutura. Neste capítulo, a idéia é sugerir indicadores para inferir a dimensão lúdica. Antes disso, talvez seja interessante lembrar a diferença entre julgamentos com base em conceitos (que nos possibilitam fazer classificações) e julgamentos com base em inferências (que nos permitem fazer observações, regulações ou avaliações não-conceituais). Quando se trabalha com indicadores, o desafio é aprender a observar partes, elementos, detalhes que nos permitem supor um todo que só pode ser apresentado de modo incompleto, que não pode ser percebido totalmente. Possibilita, também, antecipar ou corrigir algo que ainda não é, que ainda não se realizou completamente.

O objetivo é apresentar cinco indicadores que permitam inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento (Macedo, 2003), favorecendo a observação da dimensão lúdica nas atividades escolares. Para isso, defendemos que, na perspectiva das crianças, elas apresentem as seguintes qualidades:

1. terem prazer funcional;
2. serem desafiadoras;
3. criarem possibilidades ou disporem delas;
4. possuírem dimensão simbólica e;
5. expressarem-se de modo construtivo ou relacional.

A hipótese é que, se soubermos observar a presença – maior ou menor – do lúdico, poderemos compreender resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças. Além disso, nosso objetivo é desfazer certos mal-entendidos de que lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade. Se fosse só assim, poderíamos, por exemplo, vir a ser reféns das crianças ou condenados a praticar coisas engraçadas, mesmo que sem sentido.

Os adultos sabem cada vez mais o quão fundamental é a educação básica para todas as crianças. Dispomos de leis que exigem do poder público, em todos os níveis, uma aplicação mínima de seus recursos orçamentários em favor da educação de crianças e jovens. Os pais são obrigados, correndo o risco de serem condenados por negligência, a manter seus filhos na escola e a zelar por

sua educação formal. Em outras palavras, no mundo de hoje, ainda que não suficientemente, considera-se que a escola é necessária em todos os sentidos.

O problema é que não basta que esse direito seja valorizado pelos adultos. Dizer que a escola é fundamental para o bem das crianças é um discurso e uma exigência dos mais velhos. Ao mesmo tempo, pode ser algo muito abstrato e distante da realidade delas. Por mais que os adultos tenham razão, isso não basta para convencer as crianças. O que elas sentem a respeito da escola que a sociedade lhes oferece? O que pensam de seus professores e das tarefas que lhes propõem? Como julgam os livros, os espaços e os tempos pedagógicos, assim como o cotidiano da sala de aula?

Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido. Em atividades necessárias (dormir, comer, beber, tomar banho, fazer xixi), por exemplo, é comum as crianças introduzirem um elemento lúdico e as realizarem agregando elementos como os que serão analisados a seguir.

Como avaliar as atividades escolares em sua perspectiva lúdica? Como modificar ou acrescentar, se possível, a dimensão lúdica nas atividades escolares? Como tornar os processos de aprendizagem das crianças algo que lhes faça sentido? Em outras palavras, uma escola para todos pode ser ao mesmo tempo lúdica para as crianças agora obrigadas, ainda que “para seu bem”, a frequentarem-na até os 15 ou 18 anos. Para que isso ocorra, certos aspectos relacionados ao lúdico devem ser levados em conta, tais como os cinco indicadores já mencionados e analisados a seguir.

### ***Prazer funcional***

Qualquer jogo supõe uma pergunta inicial: vamos jogar? A pessoa convidada é livre para dizer sim ou não. Se disser sim, estará doravante comprometida com a trama do jogo. Se desistir no meio, poderá ser considerada desmancha-prazeres, com todas as conseqüências para as próximas jogadas ou convites. No tabuleiro chamado escola, as crianças só podem ser peças do nosso jogo, ainda que justificado para o bem delas, ou também podem ser jogadores que decidem se querem ou não jogar e, mais que isso, como querem jogar?

Como envolver as crianças nas tarefas escolares? Como ensinar crianças que não desejam aprender? Como ensinar as crianças que não encontram sentido nas tarefas escolares? Por que aprender se os professores não desejam ensinar? Por que aprender se os professores não demonstram saber o sentido das atividades escolares?

Como já lembramos, hoje a educação básica é valorizada para todas as crianças. Na escola seletiva de ontem não era assim. Nela somente ingressavam crianças que preenchiam certos requisitos e somente permaneciam as que

atendiam minimamente aos critérios de aprendizagem e de bom comportamento exigidos pela escola. O desejo de aprender e o prazer de realizar atividades escolares não era um problema, e sim um pressuposto nos esforços das crianças e de seus pais para que elas permanecessem e aprendessem na escola. Em uma escola seletiva, o lúdico não é um problema no processo de ensino e de aprendizagem, pois a motivação é externa e condicional.

Em uma escola para todos, há seleção dos alunos, mas esta é ditada mais por limites físicos (incapacidade de a escola atender a todos os que a procuram, tendo em vista limitações de espaço, número de professores, disponibilidade de materiais, etc.) ou por critérios como a questão de ser vizinho da escola. É claro que também há – ou pelo menos deveria haver – uma criteriosa seleção de textos, tarefas, jogos e outros recursos de ensino.

O fato é que, na escola para todos, todas as crianças devem frequentá-la. É obrigação dos pais levarem seus filhos à escola e cuidarem para que percorram o ciclo da escolarização básica. O que essa questão tem a ver com o nosso tema? Na verdade, a obrigatoriedade escolar levanta o problema do desejo de aprender. Não perguntamos às crianças se elas queriam ser obrigadas a estudar na escola, nem se elas queriam estudar nessa escola, com esses professores, com os recursos e as condições que eles têm para ensinar. E se as crianças não quiserem aprender, nem aceitarem o modo de que a escola dispõe para lhes ensinar?

Escola obrigatória que não é lúdica não segura os alunos, pois eles não sabem nem têm recursos cognitivos para, em sua perspectiva, pensar na escola como algo que lhes será bom em um futuro remoto, aplicada a profissões que eles nem sabem o que significam. As crianças vivem seu momento. Daí o interesse despertado por certas atividades, como jogos e brincadeiras. Nessas atividades, o que vale é o prazer, é o desafio do momento. Depois, serão outros jogos e outras brincadeiras, mas isso não interessa no momento. O que vale é o prazer funcional, a alegria, que muitas vezes também é sofrimento, de exercitar um certo domínio, de testar uma certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio. Em jogos e brincadeiras, as tarefas ou atividades não são meios para outros fins, são fins em si mesmos. Na perspectiva das crianças, não se joga ou brinca para ficar mais inteligente, para ser bem-sucedido quando adulto ou para aprender uma matéria escolar. Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido, por exemplo, quando se perde uma partida ou não se consegue uma certa realização. Em jogos e brincadeiras, as crianças são sérias, concentradas e atentas. Elas não se perdem em conversas paralelas permanecendo interessadas e envolvidas nas atividades. Se não agirem assim, certamente seus colegas irão cobrar-lhes isso, sob pena de serem excluídas ou escarnecidas.

Por que uma criança realiza tarefas e faz atividades? Se pensarmos a pergunta do ponto de vista delas, sobretudo pelo prazer lúdico ou funcional. Ou

seja, as crianças mal aprendem alguma coisa e já se dedicam a exercitar ou repetir tal domínio ou habilidade muitas e muitas vezes. Isso se aplica tanto a atividades sensório-motoras (olhar, pegar, balançar, etc.) quanto a atividades simbólicas (ouvir histórias, ler, jogar, brincar).

O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica por que as atividades são realizadas não apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição.

Uma tarefa interessante para a criança é clara, simples e direta (precisa). É realizável nos seus tempos (interno, externo), desafiadora (envolvente), constante (regular) na forma e variável no conteúdo, além de ser surpreendente e lúdica. O fato é que muitas tarefas escolares, do modo como são propostas, são desagradáveis para as crianças. Algumas razões para isso é que o tempo de sua realização é excessivo ou insuficiente. As instruções ou orientações para seu fazer são pouco claras, as tarefas são complicadas, formuladas de forma indireta e confusa. Além disso, os conteúdos são repetitivos e a formulação é irregular e sem sentido para a criança. Sua realização ou demanda é demasiadamente previsível, dependendo de recursos (procedimentos, materiais, etc.) não-disponíveis. São fáceis ou difíceis demais, ou seja, não condizem com o nível e o interesse das crianças. Finalmente, e mais do que tudo, são claramente justificadas por um interesse educacional, que só faz sentido para os adultos, ainda que realizado para o “bem” das crianças.

### ***Desafio e surpresa***

Em princípio, qualquer atividade pode ser interessante. Isso depende do modo como é proposta, do contexto, das pessoas, do seu sentido para nós. Quem nunca viu uma criança ou um adulto entretidos em uma atividade que outros consideram maçante e desagradável? Hoje, existem atividades que são mais interessantes do que outras, como, por exemplo, atividades realizadas no computador, realizadas em grupo, em contextos de projetos ou oficinas.

Uma das formas interessantes de promover a aprendizagem ou avaliar é a situação-problema (Macedo, Petty e Passos, 2000; Macedo, 2002). Contextos de projetos ou jogos são prenhes de situações-problema, as quais consistem em colocar um obstáculo ou enfrentar um obstáculo (como no contexto de jogos ou projetos) cuja superação exige do sujeito alguma aprendizagem ou esforço. Algo só é obstáculo para alguém se implicar alguma dificuldade, maior ou menor, que requeira superação. Para isso, é necessário: prestar mais atenção, repetir, considerar algo com mais força, pensar mais vezes ou mais profunda-

mente, encontrar ou criar alternativas. Lúdico, nesse sentido, é equivalente a desafiador, a algo que nos pega por sua surpresa, pelo gosto de repetir em outro contexto. Surpreendente significa que não se controla todo o resultado, que algo tem sentido de investigação, de curiosidade, de permissão para a pessoa dizer o que pensa ou sente, de expressar suas hipóteses.

### **Possibilidades**

Há uma regra de ouro na prática da vida. Na perspectiva do sujeito (criança ou adulto), não se realizam tarefas ou atividades impossíveis. Como tornar possível o impossível? Como realizar os sonhos ou fazê-los compartilháveis por outros? Este talvez seja o maior encanto ou o maior desafio do impossível: criar circunstâncias para sua realização e promover as transformações em si mesmo ou nos outros, ou seja, torná-los necessários e possíveis (Piaget et al., 1985, 1986).

Na perspectiva do sujeito, as atividades devem ser necessárias e possíveis. Necessárias porque, do ponto de vista afetivo, não fazê-las produz algum desconforto, um sentimento de perda, um desejo ou demanda não-satisfeitos. Do ponto de vista cognitivo, se uma atividade é necessária, ela tem de ser minimamente pensável ou realizável, já que ao menos o problema que ela coloca é compreensível para o sujeito. Ele pode não ter as respostas suficientes. Ele pode errar ou se atrapalhar. Os resultados podem não ser os mais satisfatórios frente à demanda para a tarefa, mas algo faz sentido e cria uma demanda. Necessário é o que integra, recupera um “buraco” aberto por uma pergunta, uma demanda. Necessário é o que, em dado momento, não pode não ser feito. Desse modo, assume o caráter de inevitável, de algo que se não for feito gera um sentimento de mal-estar, contradição ou incoerência. Será que alunos e professores sentem que as tarefas escolares são necessárias?

Não basta, por mais importante que isso seja, que uma tarefa ou atividade seja necessária: ela tem de ser minimamente possível. As crianças precisam dispor de recursos internos ou externos suficientes para a realização de toda essa tarefa ou, ao menos, de parte dela. Entende-se por recursos internos as habilidades ou competências para a realização de uma atividade. Se essas habilidades faltarem como requisito mínimo, a atividade ficará prejudicada. Os recursos externos referem-se aos objetos (com o quê?), ao espaço (onde fazer?), ao tempo (quando?) e às pessoas (com quem?). Tarefas impossíveis geram respostas evasivas, desculpas, desinteresse, adiamentos, sentimentos de culpa ou impotência, sonegação de informações, etc. O impossível é lindo como pergunta, como questão que nos acompanha pela vida afora; as respostas devem ser, ainda que provisórias e precárias, necessárias e possíveis. E, mais que isso, devem fazer algum sentido para quem as expressa, principalmente se for uma criança.