



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ZILDA BARBOSA MELLO

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O BRINCAR EM SALA DE AULA**

Rio de Janeiro

2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

ZILDA BARBOSA MELLO

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O BRINCAR EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de  
Sá como requisito parcial para a obtenção do grau  
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucelena Ferreira Fourneau

Rio de Janeiro

2008



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O BRINCAR EM SALA DE AULA**

elaborada por

**ZILDA BARBOSA MELLO**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

***MESTRE EM EDUCAÇÃO***

Rio de Janeiro, RJ, 31 de julho de 2008

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucelena Ferreira Furreau  
Presidente  
Universidade Estácio de Sá

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Velloso Maurício  
Universidade Estácio de Sá

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margot Campos Madeira  
Centro Universitário Serra dos Órgãos

## AGRADECIMENTOS

A Deus por renovar minhas forças para superar os obstáculos sem esmorecer na busca da realização de meus sonhos.

Ao meu marido Mello, companheiro de todas as horas, com o qual compartilho um ‘aprender do viver’ construído e reconstruído a cada dia através de pequenos e grandes momentos.

Aos meus filhos Cláudia, José Junior e Leonardo pelos gestos, palavras e ações que me impulsionaram nos momentos difíceis e me possibilitaram continuar.

Aos meus netos Vítor e Lucas que naturalizaram bem as minhas ausências nos jogos de domingo, sempre dizendo: “Vó, quando você acabar de estudar vem jogar com a gente!”

À Ziléa e Zilene, irmãs queridas, que, de longe ou de perto, sempre foram arrimo constante em meus projetos e caminhos.

Aos cunhados Luiz e Luiz Carlos pela sempre presença em minha vida como verdadeiros irmãos.

Aos sobrinhos pelo incentivo, amor e alegria que fizeram a minha esperança se renovar sempre.

À Mirella, Sabrina e Cintia pelo apoio, pela paciência e total compreensão dos momentos em que precisei de ajuda.

Às amigas Dila, Simone Peneda e Cristiane pelo encantamento de voltarmos aos bancos escolares.

À orientadora Lucelena que participou da minha caminhada com presteza, carinho e dedicação.

Aos membros da Banca Examinadora pelo exemplo de profissionalismo, atenção e competência.

Aos professores e funcionários do Mestrado por serem personagens em minha história de vida na trajetória educacional.

Enfim, a todos, que de alguma maneira, colaboraram para que este momento tão especial e esperado, finalmente, se tornasse realidade.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o 'brincar em sala de aula'. Fundamentada na Teoria das Representações Sociais, a pesquisa parte do pressuposto de que as representações sociais são construções psicossociais pelas quais o indivíduo, em suas relações e práticas, apropria-se dos objetos pela filtragem e reorganização de informações de diferentes ordens que circulam sobre eles integrando-as ao saber do viver que marca suas pertencas e referências. A investigação, de caráter qualitativo e de natureza etnográfica, foi realizada em quatro escolas do município de Vila Velha, ES, sendo duas (uma pública e uma particular) consideradas pelas comunidades de seu entorno como 'fortes' e duas como 'fracas'. Foi desenvolvido um processo de observação de fatos, comportamentos e cenários com duração de seis meses, com idas semanais sistemáticas às escolas, apoiado pela descrição exaustiva, em diário de campo, do que era vivenciado no cotidiano escolar, considerando, em particular, o que se referia ao 'brincar em sala de aula'. A observação foi complementada por entrevistas conversacionais com professores, para esclarecer e aprofundar questões levantadas naquele processo. Esta associação de estratégias visou permitir uma aproximação mais pertinente e consistente das informações que circulavam sobre o objeto em estudo, bem como dos valores, crenças, modelos e símbolos que o modelam ao associá-lo a outros. A análise cumulativa do material possibilitou a apreensão de indícios de redes amplas de sentidos que se entrecruzam, garantindo ao objeto em estudo uma conformação que o torna próprio aos grupos que lhe deram origem. O material das entrevistas conversacionais, gravadas com a anuência dos sujeitos, foi analisado como enunciação, em busca das transformações que, pouco a pouco, vão dando forma aos discursos e às interações. Tal consideração dos processos discursivos, em ato em cada conversa, deixou captar pistas sobre a estabilidade e a materialidade do núcleo figurativo, e seu possível delineamento. A análise conjunta de todo o material coletado na pesquisa possibilitou o acesso a pistas mais consistentes e aprofundadas das representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o 'brincar em sala de aula' e suas possíveis implicações. Há indícios de que o brincar não é bem quisto dentro da sala de aula, pois põe em jogo a autoridade, o prestígio e dominância do professor sobre aquele grupo de alunos.

**Palavras chave:** Brincar na escola. Etnografia escolar. Representações Sociais.

## ABSTRACT

This paper, based on the Theory of Representation, aims at analyzing the social representations of teachers in the primary school regarding playing in the classroom. Social Representations are a psychosocial construction through which individuals, in their relations and practices, encompass the object by filtering and reorganizing information of various kinds that surround them integrating them to the knowledge of living that establishes their belongings and references. The research, of qualitative and ethnographic approach, was performed in four schools in the city of Vila Velha, Espírito Santo two of which were private and the other two public. Two of these schools were considered to be above average whereas the other two were known as below average. A process of fact, behavior and scenery observation was developed in a six-month period consisting of systematic weekly visits to the schools supported by the exhausting description of what was lived in the daily school environment taking into account, in particular, what was meant by 'playing in the classroom'. The observation was complemented by conversational interviews with teachers, to clarify and enlarge issues identified in the process. These strategies put together intended to allow a more appropriate and consistent approach to the information that surrounded the object of study as well as the values, beliefs, models and symbols that shape it when associated to others. The cumulative analysis of the material allowed the apprehension of ample nets of meaning index, which intertwine themselves, allowing the object of study to have a formation proper to the groups from which it originated. The conversational interviews data, recorded with the agreement of the subjects interviewed, was analyzed in search of the changes that little by little mold the discourses and the interactions. Such consideration of the discursive processes actuated in each conversation allowed us to capture clues about stability and materiality of the figurative nucleus and its possible design. The analysis of all the data collected in the research allowed the access to more consistent and deeper clues of teachers social representations in the early years of elementary school regarding 'playing in the classroom' and its possible implications. There are signs that playing is not a well seen practice in the classroom because it jeopardizes the authority, prestige and supremacy of the teachers upon that group of students.

**Key Words:** Playing in school. Scholar Ethnography. Social Representation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2 OBJETIVO</b> .....	20
<b>3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	21
3.1 ESCOLA: QUE LUGAR É ESSE? .....	23
3.2 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	28
3.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEU POTENCIAL NO ESTUDO DA QUESTÃO .....	34
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	40
<b>5 DESCOBRINDO CONTEXTOS PARA ESBOÇAR O TEXTO</b> .....	46
5.1 UM OLHAR À DISTÂNCIA .....	46
5.2 QUANDO O OLHAR MUDA O QUE SE VÊ .....	47
5.3 ENTRANDO EM CENA E CONHECENDO OS ATORES PRINCIPAIS .....	55
5.3.1 Entre quatro paredes .....	56
5.3.2 Vi, ouvi e escrevi .....	61
<b>6 DESATANDO E ATANDO NÓS</b> .....	66
6.1 BRINCAR É BOM, MAS... .....	66
6.1.1 Brincar só com objetivos .....	68
6.1.2 Brincar só dosado e monitorado .....	70
6.1.3 Brincar tem dia e hora marcada .....	71
6.1.4 Brincar? Mas são muitos conteúdos .....	72
6.1.5 Brincar dá trabalho .....	73
6.1.6 Brincar gera indisciplina e bagunça .....	74
6.1.7 Mas os alunos gostam .....	76

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>83</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O menino ficou nas pontas dos pés para ver o pesado bloco de mármore.

\_ Que vai fazer daí? Perguntou ao escultor.

\_ Nada, apenas descobrir o Anjo que está lá dentro.

O menino se foi com a explicação, crédulo, cheio de fé, como todas as crianças. Um dia voltou.

Com carinho comovente, o artista acabara de esculpir uma imagem.

\_ Que lindo! Exclamou o menino. E eu não sabia que ele estava lá dentro!

(autor desconhecido)

No nosso trabalho de educadores, quantos pedaços de mármore! Disformes, pesados, à espera de lapidação. Ensinar e aprender são possibilidades de reconstruir e ressignificar a própria história. Nesse processo, o que nos dá força é a certeza de que: **Há sempre um anjo na pedra.**

Esta pesquisa nasce da necessidade de contribuir com o professorado das séries iniciais do Ensino Fundamental, para que possam despertar da apatia, do desânimo e da desesperança que têm tomado conta da grande maioria desses profissionais, mediante o descaso das autoridades governamentais para com a Educação em nosso país.

Ao me ater ao ‘brincar em sala de aula’ e buscar indícios das representações sociais dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental quanto a esse objeto de estudo, pretendo ratificar que o lúdico é uma forma privilegiada de aprendizagem; instrumento dinamizador de aulas, que pode proporcionar aos alunos a sensação de assimilar o aprendizado de modo mais ameno, alegre e prazeroso.

A presente pesquisa define as questões que a norteiam à luz da Teoria das Representações Sociais, partindo do pressuposto de que “os sentidos atribuídos aos objetos são construções de sujeitos históricos, socialmente situados e relacionados” (MADEIRA, 2001, p.

129). Utiliza como fontes para a fundamentação teórica os trabalhos de Moscovici (1961, 1978, 2001, 2003, 2004); Jodelet (2001); Madeira (1998, 2001, 2005, 2006) e Alves-Mazzotti (1994, 2004), entre outras contribuições nesse campo.

É importante ressaltar que, de acordo com os pressupostos teóricos assumidos, “as representações sociais particularizam, em torno de um objeto, redes amplas de sentidos que se vão formando e reformando, pela filtragem de informações e de experiências que o sujeito vivencia ao longo de sua vida” (MADEIRA, 2005, p. 460). Assim, é possível entrever indícios ou pistas destas redes de sentidos nas comunicações e condutas cotidianas, nas ações e reações do sujeito, na sua história de vida, nos seus afetos, na sua cultura, definindo e projetando seu espaço social e simbólico (MADEIRA, 2005).

A convivência com professores e alunos de classes iniciais do Ensino Fundamental e a compreensão de que a aprendizagem integra processos cognitivos e afetivos (VYGOTSKY, 1989; 2003), levaram-me, aos poucos, a questionar a importância do lúdico nesses processos e os sentidos que lhe são atribuídos no cotidiano escolar.

O termo lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, relativo a jogos, brinquedos, brincadeiras, divertimentos, ou seja, aos movimentos espontâneos, flexíveis e saudáveis que visam dar satisfação e prazer. A evolução semântica da palavra deu-lhe maior abrangência, passando a recobrir a idéia de necessidade da personalidade, do corpo e da mente, como também a de um tipo de atividade essencial à dinâmica humana (ALMEIDA, 2006). Nessa evolução, o termo deixa de ser reconhecido exclusivamente como sinônimo de jogo, passando suas fronteiras a abarcarem não só o brincar espontâneo, como o brincar planejado e orientado por um mediador<sup>1</sup>. É importante ressaltar que, durante o decorrer desse texto, os termos jogo, brinquedo, brincadeira e lúdico podem ser vistos como um mesmo conceito, isto é, como atividades livres ou dirigidas.

Numa atividade lúdica, o fundamental não é o resultado, mas sim a própria ação, o momento vivenciado: “[...] momento de encontro consigo e com o outro, de fantasia e realidade, de ressignificação e percepção, momentos de auto-conhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida” (ALMEIDA, 2006, p.1).

---

<sup>1</sup> Aquele que medeia ou intervém no brincar da criança, seja para fornecer explicações ou orientá-la em alguma dificuldade. Poderá ser o professor da sala de aula ou outro aluno, ou alguém mais experiente que numa dada conjuntura assume essa função.

A adoção, pelo professor, de uma atitude que integre a atividade lúdica ao processo em desenvolvimento em sala de aula tem como pressuposto o reconhecimento do aluno como partícipe ativo de sua aprendizagem. Além desse pressuposto, a concretização de tal atitude exige tanto que ele estimule a espontaneidade e a criatividade dos alunos, quanto que planeje e articule iniciativas visando despertar e reforçar sua satisfação e contentamento nas descobertas, trocas, construções, reconstruções que vão dando forma à aprendizagem.

A partir de minhas experiências como professora do Curso de Pedagogia, lecionando a disciplina Prática de Ensino e supervisionando os Estágios de Observação e Intervenção em salas de aula de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, foi possível constatar que, no cotidiano da escola, professores que partilham um mesmo espaço de trabalho podem assumir atitudes diferentes no que concerne à questão da presença de atividades lúdicas em sala de aula. Mesmo os que se posicionam de modo favorável, dificilmente indicam a previsão deste recurso em seus planos de aula. Neste caso, não havia uma proposta pedagógica que incorporasse o lúdico como eixo do trabalho docente.

Foi possível confirmar, em minhas andanças pelas escolas que, apesar de todos os posicionamentos que ressaltam a importância do lúdico, ainda persiste a presença de estereótipos como: “brincar em sala de aula é perda de tempo”; “brincar não é sério, sério é aprender”; “brincar e educar são opostos”, “brincadeira tem hora”, “acabou a brincadeira: agora é sério”, etc. Estes *slogans*, com frequência, são acompanhados por condutas que deixam entrever valores, modelos e símbolos que reforçam preconceitos e hábitos contrários ao ‘brincar em sala de aula’. Ao mesmo tempo, a austeridade das propostas curriculares e o engessamento dos planejamentos de ensino e dos projetos pedagógicos escolares dão, não apenas pistas sobre este preconceito e sua atuação em outros aspectos da vida escolar, como reforçam as posturas que o alimentam: o brincar não aparece nas propostas pedagógicas ou, quando isto ocorre, fica restrito ao jogo ou à recreação fora de sala de aula. Nesse cenário, pude observar aulas enfadonhas, cansativas, desinteressantes, resultando, geralmente, na falta de interesse dos alunos com prejuízo de seu processo de aprendizagem.

É lugar comum afirmar que a criança já traz consigo, de casa, muitas coisas aprendidas, dentre as quais se destacam as brincadeiras infantis, constituindo esses conhecimentos referenciais primeiros de decodificação de mundo. Como diz Winnicott (1975, p. 79), a atividade lúdica está na base de toda a experiência cultural e de criatividade, uma vez

que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

Cabe considerar que desde o nascimento do indivíduo, o aprendizado relaciona-se ao seu desenvolvimento, possibilitando-lhe o despertar de processos internos por meio do contato com o ambiente cultural. Assim, “qualquer situação de aprendizagem com que a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 2003, p.110), uma vez que o aprendizado começa bem antes da frequência ao ambiente escolar.

Ao entrar na escola, a criança se vê diante de situações desconhecidas que podem desafiá-la ou paralisá-la, pois, na maior parte das vezes, não tem recursos para apreender e dominar o que está em jogo. Nesse contexto, compete ao professor reconhecer e valorizar as experiências prévias da criança e seus referentes, ou seja, a cultura que traz consigo, base a partir da qual ela terá condições de decodificar e de internalizar as novidades que o externo lhe apresenta. Lançando mão do lúdico, esse processo seria facilitado e pontes se delineariam com maior facilidade: o brincar é a linguagem da criança!

Para Konder (2006), mesmo que se possa questionar a significação do termo lúdico em sua aplicação ao contexto, nos dias de hoje o lúdico é reconhecido como atividade essencial à construção do conhecimento pela criança: é a via que lhe permite o estabelecimento de relações e articulações entre o que já internalizou e a novidade que se lhe apresenta.

Esta construção do conhecimento para a criança pressupõe a atividade lúdica e também o apoio daqueles que detêm o saber já sistematizado – a mediação do que sabe mais. É preciso ter presente, no entanto, que a mediação do professor não se faz de modo mecânico. Integra ação e atitudes que, em relação a este, como a qualquer outro objeto, deixam ver seus sinais na sutileza dos gestos, no tom das vozes, nos olhares indicando os sentidos que estão sendo polarizados. Esses sentidos ou representações sociais enraízam-se na filtragem de lembranças, experiências, vivências e informações relativas ao objeto em questão, pelos valores e crenças que distinguem esse professor em suas relações grupais e intergrupais e sua reorganização condizente às culturas mobilizadas (MOSCOVICI, 2003; MADEIRA, 2001). O ‘brincar em sala de aula’, mais que um tema teórico, torna-se, nesta perspectiva, “objeto de sentidos para o professor; a partir daí, ele se posicionará de modo favorável ou desfavorável, desenvolvendo argumentos acerca das condições de aplicabilidade das teorias e informações que circulam, ainda que continue a afirmar seu valor abstrato” (MADEIRA, 2001, p. 140).

Ao elaborar o projeto de dissertação de Mestrado, optei por um tema cujo desenvolvimento me permitiria relacionar a Teoria das Representações Sociais com uma questão muito presente em minha prática educacional: a importância da articulação entre o 'brincar em sala de aula' e o que move professores a aceitar ou não sua presença no trabalho pedagógico. A partir dos sentidos que os professores têm do 'brincar', julguei imprescindível formular como pergunta chave da presente pesquisa a seguinte questão:

Quais são as representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o 'brincar em sala de aula'?

No levantamento do material referente a estudos que relacionassem representações sociais de professores e o brincar em sala de aula, encontrei várias pesquisas que, embora tenham colaborado com os meus próprios estudos, não atingiam o problema em foco.

Ao abordar o tema ludicidade no trabalho do educador, Werlang (2002) buscou investigar se jogos dramáticos e brincadeiras cantadas, temas da cultura teatral, podem ser instrumentos mediadores da postura lúdica dos educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora pôde constatar que através do ato relacional do jogo e/ou da brincadeira, originado no social pela vontade do homem de conhecer e coordenar as relações interpessoais às intrapessoais, desencadeiam-se aprendizagens importantes para o ser humano e também para o 'ser professor'. Em consequência, aponta como relevante para a preparação de professores a efetiva vivência de atividades de socialização, como a prática de jogos dramáticos e de brincadeiras<sup>2</sup>.

Naturalmente, é de grande valia para o professor essa intimidade social com o lúdico, para que possa ter o suporte necessário às transformações e vivências nos diversos contextos de sua prática pedagógica no cotidiano das escolas, entretanto, segundo a argumentação de Konder (2006), a educação precisaria aproveitar melhor a potencialidade do lúdico como fonte de satisfação, divertimento, risos e mesmo de sátira, possibilitando ao aluno a aprendizagem da crítica, inclusive em relação a si próprio e ao professor. Para o autor, a

---

<sup>2</sup> O trabalho de campo que originou este texto de Werlang (2002) foi realizado com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que se encontravam em situação de formação inicial e continuada. Segundo o relato da autora, o estudo concentrou-se em observar como a 'socialização' - tomada como categoria de análise - desenvolvia-se a partir da vivência de jogos dramáticos e brincadeiras cantadas. Os resultados obtidos foram construídos com base em entrevistas, observações e registros visuais e sonoros.

maioria dos professores, no entanto, esquivava-se, protegendo-se de tal exposição. Ao não proporcionar ou restringir as oportunidades do 'brincar em sala de aula', o professor pode estar reagindo à dimensão crítica e lúdica do brincar, talvez tentando garantir a segurança de seu saber que, assim, se manteria inquestionável. Nessa perspectiva, é preciso assinalar a diferença entre os valores que fundamentam tal posição e os que fundamentam uma posição favorável ao 'brincar em sala de aula' (CHARLOT, 2002). Mais uma vez, evidencia-se a importância dos sentidos atribuídos a um dado objeto e sua implicação na orientação das condutas.

Com a finalidade de aprofundar a discussão sobre o lúdico no Ensino Fundamental de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, Santos Junior (2003) buscou apreender como professores regentes de sala de aula e licenciados em educação física concebem e põem em prática o lúdico em suas aulas. Em seu estudo, este autor focalizou o que pretendiam os sujeitos ao utilizarem o componente lúdico: as situações lúdicas seriam apresentadas e justificadas como fins em si mesmas ou como ferramentas de trabalho? Os resultados da pesquisa apontaram ligeira distinção entre duas concepções dominantes: os professores regentes de sala de aula deixaram claro, predominantemente, que o lúdico, para eles, era um meio de ensino, uma ferramenta; esses sujeitos valorizavam mais as contribuições de atividades lúdicas ao desenvolvimento cognitivo; os professores de educação física, por sua vez, ainda que caracterizassem o lúdico como meio de educar, valorizavam, sobretudo, aspectos motores que poderiam ser associados a tais atividades. Concluindo, o autor apontou a necessidade de maior entendimento de ambas as categorias quanto ao componente lúdico na educação e a importância, cada vez maior, desta vivência enquanto parte intrínseca do viver humano<sup>3</sup>.

O resultado dessa pesquisa mostra que as experiências dos sujeitos foram marcadas por modelos, sentidos, filtros e valores sobre o lúdico, que fizeram com que elaborassem suas considerações. Entretanto, as considerações sobre as atividades lúdicas não podem ser analisadas como um sentido em si, mas se constroem por meio das representações sociais dos sujeitos sobre esse objeto.

---

<sup>3</sup> Para melhor compreender o processo educacional relacionado às crianças, o autor buscou fazer um retrospecto histórico da evolução do pensamento pedagógico no Brasil, analisando a visão de cada autor considerado acerca de como as crianças deveriam ser tratadas no processo educativo escolar. Inicialmente o estudo abordou o panorama educacional de modo geral e, em seguida, as idéias pedagógicas mais significativas já desenvolvidas no Brasil na área da educação física. Como metodologia desenvolvida para a execução da pesquisa, foi utilizado questionário composto de três questões básicas: 1) O que é lúdico na sua concepção? 2) De que forma ele está presente no seu trabalho? 3) Na sua opinião: o lúdico é um meio de educar ou um fim em si mesmo? Para a análise dos dados da pesquisa foi utilizada a análise de conteúdos.

Para Vygotsky (2003, p. 131) o lúdico, em diferentes formas, possibilita a criação de zonas de desenvolvimento proximal<sup>4</sup>, pois, ao brincar, a criança aprende a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” imaginário, a participar de jogos e a respeitar regras. Enfim, brincando a criança consegue introduzir-se na cultura dos grupos com os quais interage e nela atuar estabelecendo trocas; apropriar-se de noções ou conceitos dos quais ainda não tinha se apropriado de todo. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 2003, p. 131).

Schöffel (2003) desenvolveu uma discussão sobre a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo e social da criança pré-escolar. Verificou que determinadas atividades contribuíram para aumentar a atenção, persistência, concentração e criatividade das crianças. As vivências sociais no ambiente escolar permitiram que as crianças se tornassem mais próximas uma das outras, contribuindo com o desenvolvimento da expressividade, da linguagem e da cooperação<sup>5</sup>.

O lúdico, que, para as crianças torna-se sinônimo do brincar e da brincadeira, espelha o momento e os espaços de suas pertencas e as referências possíveis àqueles espaços (MADEIRA, 2006). O brincar, instrumento do brincar, não imita, portanto, a realidade do adulto; cria formas novas, deixando, também, entrever os sentidos que a criança nele polariza; podendo, desse modo, contribuir para o estabelecimento de relações entre gerações e para a socialização das crianças (BENJAMIN, 1984).

Sendo a educação uma construção sócio-histórica de saberes e fazeres, articulando diferentes culturas às dimensões psicossociais daqueles que as fazem e nelas se

---

<sup>4</sup>Das relações que esse autor foi estabelecendo, como indivíduo/ambiente, desenvolvimento/aprendizado, resultou a formulação do conceito de zona de desenvolvimento proximal, isto é, a distância entre o nível de desenvolvimento real, em que a criança consegue solucionar problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial, em que ela soluciona problemas sob a orientação de um adulto ou com a ajuda de companheiros mais capazes.

<sup>5</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida em dois momentos (Estudo 1 e Estudo 2) em duas classes pré-escolares de uma única escola. Os resultados do Estudo 1 levaram a perceber certa distância entre o que as professoras planejam para as crianças realizarem em sala de aula e as exigências naturais da própria criança, onde a brincadeira é uma atividade presente em todas as formas do repertório da criança, por onde ela assimila os diferentes modos e ações presentes em seu contexto social e cultural. A distância verificada está configurada nas próprias concepções das professoras, onde a brincadeira é tida como um elemento inerente à idade das crianças e gerador de desenvolvimento, mas na prática o "brincar" é uma atividade que se opõe ao "trabalhar". No Estudo 2, a pesquisadora verificou que o ambiente arranjado de forma lúdica e a nova forma de trabalho, por meio da "brincadeira orientada", contribuíram significativamente no desenvolvimento cognitivo e social de todas as crianças.

fazem, a aplicação da teoria das representações sociais ao estudo de objetos do campo da educação poderia possibilitar uma aproximação consistente de diferentes recortes e facetas que aí se entrecruzam (MADEIRA, 1998). Assim, o estudo das questões que se relacionam à escola, ao professor, ao aluno, como também à sala de aula, aos métodos de ensino e aos procedimentos didáticos poderiam ser desenvolvidos articulando macro e micro, subjetivo e objetivo na pluralidade de relações e vínculos envolvidos (MADEIRA, 2001).

As reflexões de Vygotsky (1989; 2003) concernentes às condições de aprendizagem da criança, evidentemente, subsidiam a construção deste trabalho, mas seu fulcro situa-se na Teoria das Representações Sociais. A opção pela Teoria das Representações Sociais como fundamento desta pesquisa prende-se à sua potencialidade para apreender indícios dos movimentos de reconstrução dos sentidos que o indivíduo atribui a um dado objeto, ao dele se apropriar no contexto de suas relações e práticas (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001).

Mezzomo (2003) focalizou a interação da atividade lúdica com a prática educativa, situando o lúdico em meio ao processo de construção do saber da criança. A autora investigou a relação existente entre os conceitos de brincar e aprender nas práticas pedagógicas dos professores e acadêmicos do Curso de Pedagogia e a compreensão de suas representações sobre o significado de aprender brincando. Essa pesquisa realizou-se em instituições educativas públicas e privadas. Com o decorrer dos estudos surgiram categorias que foram agrupadas em eixos: o jogo como potencializador do desenvolvimento e da aprendizagem da criança; as concepções de atividades lúdicas e as implicações na ação educativa; a formação do professor e o preparo para o lúdico; a alegria e a motivação na escola; o desejo de ensinar e aprender e o prazer do aprendente; o lúdico como elemento humanizador e integrador; o brincar e o resgate do *Homo Ludens* na educação transdisciplinar.

Os resultados da pesquisa, segundo Mezzomo (2003), apontaram para o fato de que os professores estudados buscam encontrar espaço para o jogo e a brincadeira na escola, o que se constitui, ao mesmo tempo, num compromisso e num desafio. O lúdico no processo de ensinar e aprender pode resgatar o prazer de sonhar, aprender com liberdade, significação e prazer. Os cursos de formação, de forma geral, não ensinam de forma lúdica, e os professores admitem não saber jogar, portanto, têm dificuldades para lidar com o jogo e o brincar na sala de aula. Outro aspecto evidenciado pela pesquisa é o preconceito e a falta de seriedade com que é tratado o lúdico na escola e nas famílias.

Talvez por isso, o brincar nas escolas e, com exclusividade, nas salas de aula do Ensino Fundamental, esteja praticamente ausente. Poder-se-ia argumentar que a formação desses profissionais, como é freqüente, omitiu ou desconheceu essa questão não disponibilizando fundamentação teórica consistente em que os professores pudessem se basear ao trazerem as atividades lúdicas para sua prática cotidiana. Considerando tal situação, Comarú e Bertoldo (2003) propuseram, no contexto de um curso de formação para professores do Ensino Fundamental, a disciplina Pedagogia do Lúdico, na qual desenvolviam diferentes facetas desta temática, associando teoria e prática. Particular destaque coube à atividade intitulada Expressão Lúdica que, segundo as autoras, muito contribuiu para redimensionar os dizeres e saberes do ofício docente<sup>6</sup>. A partir da interação estabelecida com os professores em formação, as autoras tiveram oportunidade de resgatar as trajetórias singulares e identificar os elementos que fundamentavam e influenciavam suas práticas pedagógicas, nos diferentes contextos de intervenção. O estudo do material permitiu captar que os sujeitos construíam seus saberes na ação, o que levou as autoras a inferirem que os saberes profissionais são temporais, e que boa parte do que os sujeitos sabiam sobre sua profissão provinha de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua trajetória educativa.

Sendo assim, os próprios saberes, conceitos, idéias ou informações de diferentes ordens são continuamente utilizados, recriados e transformados pelos professores nos diferentes momentos de sua prática pedagógica. Ao resgatarem suas trajetórias vão manifestando emoções, culturas, mitos, crenças, valores, pensamentos e ações, “articulando instâncias, níveis e dimensões, numa síntese que permite ao sujeito agir e interagir, situar-se e se definir, negociar aceitação estabelecendo proximidades e diferenças”, enfim, construir suas representações sociais (MADEIRA, 2001, p. 130).

Ao observar que o brincar na escola se resumia em uma repetição de brincadeiras ou era realizado livremente, sem qualquer intervenção pedagógica, Lamb (2002) sentiu despertar seu interesse de investigar as perspectivas pedagógicas nas diferentes formas culturais com que o brincar se manifesta nas práticas educativas. O pesquisador concluiu que os professores parecem não reconhecer qual o seu papel no brincar. O que predomina é o brincar livre, tanto nos recreios como nos momentos denominados aulas de Educação Física. Já

---

<sup>6</sup> As autoras esclareceram que a disciplina curricular Pedagogia do Lúdico, do curso de formação em Pedagogia, assim como as atividades de Expressão Lúdica, justificam-se pela necessidade emergente de sensibilizar cada professor, a fim de que reconheça o valor da ludicidade no processo educativo, enquanto norteador da prática pedagógica.

na sala de aula, o brincar demonstrou ter a função de auxiliar a aprendizagem de algum conteúdo, mas os professores também não conseguem sistematizar qual seria a importância do brincar para a criança<sup>7</sup>.

Com todas as informações encontradas nos estudos pesquisados, eu ainda não chegara a uma aproximação efetiva das representações sociais de professores sobre o 'brincar em sala de aula'. Quais seriam seus valores e suas crenças? Que símbolos e imagens se associavam ao brincar e ao 'brincar em sala de aula'? Com estas inquietações, tracei os caminhos da investigação... Adotar uma metodologia, selecionar as ferramentas e instrumentos para uma melhor e mais pertinente aproximação do objeto de estudo foram passos essenciais de toda a sua construção.

O texto desta dissertação está assim organizado:

- O capítulo introdutório configura a importância do lúdico no processo ensino-aprendizagem e os sentidos que lhe são atribuídos no cotidiano escolar, à luz de algumas definições básicas da Teoria das Representações Sociais.
- No capítulo dois o objetivo da pesquisa é configurado, assim como as questões de estudo.
- O capítulo três detalha, ainda que de modo sucinto, os conceitos centrais que embasam a temática em estudo. Apresenta a escola como espaço sócio-cultural de acolhimento das diferenças sociais e humanas, que deve respeitar e aceitar a diversidade de sua clientela e garantir-lhe a relação de cidadania; mostra que o brincar é uma atividade social que oferece, à criança e ao adulto, oportunidades de participação e engajamento, sendo uma forma de desenvolver a capacidade de manter-se ativo e participante; define os principais fundamentos da Teoria das Representações Sociais, seus processos e encaminhamentos, sua história e seus conceitos, relacionando-os com o objetivo desta pesquisa.

---

<sup>7</sup> Os participantes foram os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola escolhida, tendo sido realizadas entrevistas individuais e entrevistas coletivas (Grupo de Discussão). Este último teve por objetivo construir estratégias para a transformação da forma com que o brincar se encontrava nas práticas educativas. A partir dos Grupos de Discussão, foi possível constatar uma sensível ampliação no entendimento da importância do brincar e construir estratégias, entre elas, proporcionar situações de brincar integrando a criança, a família e a escola e a implementação do "recreio dirigido".

- No capítulo quatro, à luz de algumas definições básicas da Teoria das Representações Sociais, são definidas as estratégias metodológicas adotadas.
- O capítulo cinco caracteriza os espaços e as primeiras considerações acerca do campo de pesquisa e de seus atores principais. Detalha a entrada do pesquisador no campo da pesquisa e as observações e questionamentos que direcionaram a pesquisa. Particular destaque é dado à contextualização de cada cena e à narrativa de seu desenrolar.
- O capítulo seis apresenta o que aparece como dominante nas conversas em relação à prática do ‘brincar em sala de aula’ ao considerar seu desenrolar como uma sucessão de cenas que se articulam. Visa apreender possíveis indícios dos processos de construção das representações sociais do objeto em estudo. Junto à narrativa de cada cena, são realizadas as análises dos processos, mecanismos e estratégias que nela foi possível vislumbrar.
- Nas Considerações Finais são tecidos comentários que procuram retomar as questões levantadas, correlacionando-as com as análises construídas.

## 2 OBJETIVO

Buscar indícios das representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o ‘brincar em sala de aula’, que se deixam entrever nas relações e práticas de quatro escolas do Espírito Santo.

Ao considerar os pressupostos teóricos enunciados anteriormente, uma aproximação consistente deste objetivo pressupõe as seguintes questões de estudo:

- 1) Que informações circulavam no espaço escolar acerca do brincar e do ‘brincar em sala de aula’ nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como se organizam?
- 2) Que reações, interações, expressões, normas e práticas concernentes a esse objeto são observadas nas relações do cotidiano das escolas?
- 3) O que os professores pensavam? Como reagiam? O que falavam sobre isso?

### 3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo inicia-se com o estudo dos sentidos sociais de escola que, como organização social, articula-se aos contextos e instituições que a definem e regem (LAPASSADE, 2005). A função social da escola é política. Sua competência é formar cidadãos conscientes, críticos, propositivos, transformadores da realidade e capazes de reconhecer que são portadores de direitos e deveres; produtores de sua história e da própria sociedade.

Professores e alunos passam boa parte do tempo na escola, nela interagindo e desenvolvendo atividades pelas quais se concretizaria a função que lhe é atribuída numa dada totalidade social. Nesta perspectiva, a função social da escola, seu espaço e suas tarefas são definições que tomam forma no jogo de forças que rege a totalidade em que se insere, num movimento de sínteses progressivas (LAPASSADE, 2005; GUIRADO, 2004).

O processo educacional deveria ser orientado para auxiliar o aluno, criando-lhe condições favoráveis para se organizar, pensar, construir, tomar decisões, experimentar e concluir, usando suas próprias capacidades. A educação é processo, ou seja, algo em andamento, que segue tendências ou direções que se vão definindo no dinamismo das relações entre indivíduos, grupos ou segmentos socioculturais, com seus próprios valores, modelos e símbolos referentes aos diferentes aspectos da vida. Assim, “se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais já terá demonstrado sua utilidade” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 77).

Este é o desafio que nos conduz a uma mudança de postura prática, frente aos procedimentos pedagógicos tradicionais. Para que isto ocorra, talvez seja preciso reinventar o ambiente e o trabalho escolar, superando de modo progressivo a estagnação, o comodismo e o conservadorismo que, na aparência, estariam garantindo uma estabilidade de fato insustentável, pois sem bases efetivas nas condições sociais concretas e nas demandas delas decorrentes. Atualmente, as tendências e direções da educação moderna e, em particular da escola atual, estão vinculadas ao mundo em que se está vivendo; mundo este marcado por intensas e rápidas mudanças. “A escola é um equipamento da Modernidade. Toda sua estrutura, desde o prédio até o currículo, é disciplinar” (VASCONCELLOS, 2003, p.23). Será que os jogos, brinquedos

e brincadeiras conseguem atravessar os muros da escola para torná-la mais humana, sensível e prazerosa?

Mostra, também, este capítulo, que o ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. O papel do adulto é fundamental nesse processo, pois o ambiente que cerca a criança influencia suas experiências lúdicas. As crianças se relacionam de várias formas, com sentidos e valores inscritos nos jogos, brinquedos e brincadeiras. Necessário se faz planejar ações que respeitem a criança e suas formas de expressão. Para que o professor realize o “brincar em sala de aula” é necessário que encontre, ele próprio, prazer na atividade lúdica. Um dos mais característicos atributos do ser humano é talvez o brincar que “está na origem da sua cultura” (HUIZINGA, 1999, p. 10). Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Desse modo, como “a construção, pelo sujeito e pelos grupos, do sentido de cada um dos objetos do seu entorno reflete sua condição psicossocial e histórica, como parte de uma dada totalidade social” (MADEIRA, 2001, p.136), o brincar é coisa séria, porque na brincadeira a criança ressignifica seu mundo, se reequilibra, recicla suas emoções e sacia sua necessidade de conhecer e reinventar a realidade.

Nesse caso, o brincar torna-se “objeto de sentido, mobilizando condutas em coerência com um ‘saber-do-viver’ pelo qual, acontecimentos, idéias, experiências, ações, tornam-se inteligíveis, explicáveis e motivadoras” (MADEIRA, 2001, p.136). As informações que circulam na sociedade, referentes a um objeto, são filtradas por seus integrantes, a partir do que lhes é próprio e, também, tendo em vista os grupos que tomam como referência. Essa filtragem descontextualiza as informações de seus campos originais para integrá-las àqueles já familiares aos sujeitos, tentando contornar eventuais dissonâncias entre a novidade e os valores, modelos e símbolos que caracterizam sua cultura. Nessa perspectiva teórica, Moscovici (2001) situa o processo de comunicação como fenômeno pelo qual um conhecimento pode tornar-se social ou vice-versa, enfatizando a importância das relações sociais na construção e atribuição de sentidos a objetos da experiência e da vivência.

Finalmente este capítulo apresenta como se processam, no cotidiano, as representações e o seu potencial no estudo da questão; como são construídas e reconstruídas pelos sujeitos. Para Moscovici (2004, p.54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”. Na perspectiva desse autor, “representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2004, p.62), sendo que dois processos concomitantes

são substantivos nesse ato: a ancoragem e a objetivação. “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2004, p. 61). Objetivar é estampar, iconizar, reproduzir um conceito em uma imagem ou esquema para, em seguida, torná-lo natural, geral (MOSCOVICI, 2004).

Assim, ao considerar os pressupostos da Teoria das Representações Sociais é possível entrever a complexidade subentendida às comunicações e condutas de professores das séries iniciais do ensino fundamental, condizente ao objeto deste estudo: ‘o brincar em sala de aula’. Seus discursos, atitudes e práticas são guiados, não apenas pela formação acadêmica que receberam ou pela posse de conhecimentos de diferentes teorias sobre o processo ensino-aprendizagem e de métodos próprios, como, também, e principalmente, pelas relações, experiências e vivências que os marcam em uma sociedade e uma cultura.

### 3.1 ESCOLA: QUE LUGAR É ESSE?

É comum se ouvir, nas conversas do cotidiano, alusões, referências ou o desenvolvimento de idéias e noções nas quais aparecem conceitos diferenciados acerca de escola: para uns ‘é o lugar onde se tem acesso ao conhecimento’ ou ‘o espaço em que as crianças aprendem ordem e disciplina’; para outros ‘é o lugar onde se aprende a ler e a escrever para não ser enganado na vida’ ou ‘se é preparado para o trabalho e para o mundo’. Os discursos podem focalizar diversos aspectos, refletindo experiências, conhecimentos, pertencas ou referências dos locutores, mas, com muita frequência, colocam a escola como um espaço idealizado, tecendo-lhe atribuições e definindo demandas que desconsideram as efetivas vinculações do espaço escolar com as condições sociais de educação dos contextos envolvidos e as condições educacionais da totalidade considerada.

Nas expressões do cotidiano está presente, de modo quase invariante, “a crença na capacidade transformadora da escola. Seja transformação individual ou social, ela aparece sempre como o espaço capaz de promover ou não essas transformações” (LINS; SANTIAGO, 2001, p.413). Numa lógica que transforma a escola em propulsora de mudanças, de modo

abstraído e desvinculado das condições concretas de trabalho, os professores tornam-se figuras centrais deste movimento e deles se cobrarão os resultados considerados devidos. Ao mesmo tempo, tem-se a escola que expulsa, alija, exclui. Podemos considerar a existência de paradoxo entre a capacidade transformadora da escola e as crenças, valores, conceitos, símbolos, modelos e esperanças nela depositadas. Este paradoxo, entretanto, é aparente e encobre facetas da função social da escola: para alguns, ela prepara e torna aptos, ratificando espaços e privilégios; para outros, ela exclui e ratifica a exclusão social. Desse modo, tanto a exclusão como a preparação efetiva não são neutros, o que situa a escola como instrumento de interesses que se enraízam no social.

Como argumenta Imbernón (2004), seria melhor que se definisse escola “não tanto como ‘um lugar’, e sim como uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que tem um modo institucional de conhecer e de querer ser” (IMBERNÓN, 2004, p. 96). Na perspectiva desse autor, a possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode acontecer sem que se reveja o conceito de profissionalização do professor e sua aplicação à luz dos contextos implicados. Tal revisão, muito provavelmente, levaria ao rompimento com inércias e práticas do passado assumidas até então como características intrínsecas à profissão.

Ao considerar que conhecimentos, crenças, valores, modelos, símbolos, normas e práticas evoluíram, a escola, bem como o que se demanda ou exige do professor, vem assumindo novas configurações ao longo do tempo. Há um movimento complexo no qual evoluem também os sentidos atribuídos por indivíduos e grupos aos diferentes objetos, na diversidade de suas culturas.

A aceitação de que o conhecimento produzido no dia-a-dia confere significados e orienta os comportamentos do grupo em relação ao objeto representado tem aguçado os pesquisadores do campo educacional a buscar os sentidos atribuídos às práticas desenvolvidas na escola, tanto por professores quanto pelos alunos e por todos os que nela trabalham ou com ela estão envolvidos. Esta tem sido uma opção proveitosa para o entendimento e a melhoria da qualidade do processo educativo.

Ao analisar a escola como espaço sócio-cultural, Dayrell (1999) explica que para compreendê-la sob a ótica da cultura é preciso levar em conta toda a dimensão do dinamismo de seu cotidiano, construído por homens e mulheres, crianças, adultos e

adolescentes, enfim, “alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história”, cujos papéis precisam ser resgatados na trama social que a constitui como instituição (DAYRELL, 1999, p. 136). Ao se considerar a escola como espaço sócio-cultural é possível captar algumas características que lhe garantem especificidade como instituição no espaço considerado. Neste espaço, a escola vai se constituir como um conjunto de normas e regras referidas à totalidade social que delimita as ações daqueles que a integram ou com ela se relacionam.

Assim, “a educação e seus processos é compreendida para além dos muros escolares e vai se ancorar nas relações sociais, uma vez que são elas que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas” (DAYRELL, 1999, p. 142). As mudanças constantes e rápidas nas tecnologias e nas formas de organização do saber requerem novos ciclos de aprendizagem, alternados ou simultâneos com o trabalho, no decorrer de toda a extensão da vida útil dos professores ou entremeando-a em algum momento. Essa nova aprendizagem, atualização, reciclagem, readaptação, formação contínua - como se queira chamar - implica continuar aprendendo ao longo de toda a vida.

Para Enguita (2004), a formação inicial perde um peso relativo em contraste com a educação permanente. Nesta reside, cada vez mais, a aprendizagem dos conhecimentos úteis e aplicáveis no trabalho e na vida social e àquela corresponde, em contrapartida, a formação e o desenvolvimento das capacidades gerais para poder aproveitar, posteriormente, as possibilidades da educação permanente. Logo, é importante assegurar, a cada um, “a oportunidade de aprender a aprender” (ENGUITA, 2004, p. 19).

Nesse contexto, também é importante considerar que mudanças na formação docente têm como limite os próprios interesses e valores que orientam os docentes e que presidem a cultura das escolas e suas relações com a sociedade. A gestão da educação, nos tempos atuais, significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola, que deve estar comprometida com a formação da cidadania, ou seja, preparar o indivíduo para a prática social.

“A educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico” (DAYRELL, 1992, p. 21), e sua gestão deve estar envolvida com a sensatez de viver junto respeitando as diferenças; comprometida com a

instrução de um mundo mais humano e justo para todos. A educação necessita ser pensada e ressignificada, iniciando-se pela atuação dos protagonistas da sala de aula, para atingir as exigências do mundo globalizado com toda a sua complexa rede de determinações, imprimindo-lhe um outro sentido (FERREIRA, 2004). Por isso, “é importante reconstruir a sala de aula. Reconstruir tem sentido de retomar, redefinir a vivência cotidiana dos atores nesse palco de ensino-aprendizagem” (TAVEIRA, 1986, p. 52). A problemática das relações entre escola, cultura e mudança social são inerentes a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, no momento sócio-histórico em que se situa.

Ainda hoje, entretanto, há profissionais da educação, que mantêm com os sujeitos que habitam a sala de aula, apenas relações superficiais sem a compreensão das suas atitudes e expectativas: não levam em conta a cultura, a origem social, as histórias nem as experiências vividas. Para eles, todos são apenas alunos que procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades, e a instituição escolar deveria atender a todos da mesma forma, com a mesma organização pedagógica, o que simplificaria o seu próprio trabalho. Assim, “a homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal” (DAYRELL, 1999, p. 139). Pretende-se, com tal postura, fortalecer a idéia de que a escola é uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, cuja principal função é garantir, a todos, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade.

Esses tecnocratas da educação que assim pensam esquecem de que a escola lida com pessoas - professores, alunos, gestores, coordenadores, funcionários - com todos os seus desejos, seus sonhos, seus fazeres e saberes, suas experiências de vida, suas metas de trabalho, seus problemas do dia-a-dia. A escola é polissêmica e não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, definido previamente pelo sistema ou pelos profissionais da educação. “Seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores” (DAYRELL, 1999, p.144), dependendo da cultura, valores, crenças, modelos, símbolos, normas, práticas e projetos dos diversos grupos sociais nela existentes.

A sala de aula funciona não como o corpo simples de alunos-professores, regidos por princípios igualmente simples que regem as atividades pedagógicas, mas é, de certa forma, uma microssociedade onde encontramos muito do que pulsa na vida social:

individualismo, cooperação, carinho, agressão, solidariedade, tolerância, intolerância, parceria... Isso ratifica o espaço escolar como grande área de circulação de saberes e valores. A própria atividade escolar, como o dar aula constitui-se poderosa estratégia, “que interage, determina relações e é determinada por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica” (BRANDÃO, 1986, p.121).

“A sala de aula, lugar onde se relacionam pessoas, objetos e símbolos, se ela fosse possuída pelas metas e planos próprios ao sentido relacionador da Cultura Popular, como seriam os encontros?”, questiona Taveira (1986, p.52). Sabemos que cada aluno traz, ao chegar à sala de aula, sua bagagem de aprendizado, de vivências próprias, de experiências, anseios, esperanças... Cabe ao professor ter clareza sobre os conhecimentos prévios trazidos para que possa planejar as atividades que irá propor, pois estas precisam estar relacionadas às práticas culturais dos alunos e, assim, possam ter significado social; perceber e valorizar o que cada aluno pensa sobre o que se quer ensinar-lhe; possibilitar aos alunos a compreensão e o diálogo sobre os problemas a resolver e as decisões acertadas a tomar; permitir que se analisem mutuamente e analisem o processo educacional, ou seja, que cada um possa ter sentido da presença e da participação do outro em sala de aula.

Dentre os desafios enfrentados pelos professores no dia-a-dia da sala de aula, está a busca de respostas sobre como oportunizar aprendizagens para crianças e jovens sob sua responsabilidade, uma vez que a sala de aula espelha a convivência com a diferença. É na interação professor-aluno e aluno-aluno que se definem as atitudes que devem ser incentivadas ou transformadas pelo grupo; bem como os valores, crenças, modelos, símbolos, normas e práticas que são bem aceitos em um determinado grupo social e os que não são. O cotidiano vivido dá, aos professores, algumas pistas sobre as condutas e as aprendizagens dos alunos e aponta que diversificar as atividades é necessário. São muitas as possibilidades de efetivar uma proposta diferenciada e, assim, construir, coletivamente, o sucesso escolar, mas nenhuma circunstância deveria prescindir do ‘brincar em sala de aula’. Trabalhar considerando a dimensão lúdica da vida humana é um caminho fértil para minimizar fronteiras entre as diferentes ciências, uma vez que o brincar “fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e, assim, propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (WINNICOTT, 1982, p. 163). O brincar serve de elo entre, “por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e, por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada” (WINNICOTT, 1982, p. 164).

### 3.2 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Independente de época, cultura e classe social, o brincar sempre fez parte da vida das crianças. Huizinga (1999, p. 10) afirma que “encontra-se o jogo ou a brincadeira na cultura, como um fato mais antigo que a própria cultura”, estão na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo. Brincando, a criança pode ser o que bem desejar: ser rei, ser ator, ser juiz, ser feliz... (FIGUEIREDO, 2007).

Vamos brincar? Brincar de quê? Ao longo da história, tempos e brinquedos foram se diferenciando. Em tempos passados, os brinquedos eram confeccionados pelos avós, pelos pais e pelas próprias crianças - o tempo das bruxinhas e bonecas de pano, dos carrinhos de rolimã, dos cavalos de cabo de vassoura, dos caminhões de madeira ou de latas. Tempo de brincar de faz-de-conta, de amarelinha, de roda, de esconde-esconde, de bandeirinha, de chicotinho-queimado, de pula-carniça, de soltar pipas. Tempo de jogar três marias, dominó, dama, xadrez, etc. Tendo como pano de fundo o cenário natural do dia, o crepúsculo da tarde ou o manto de um céu estrelado. Esse era um tempo em que a subjetividade da criança se fazia, sobretudo, entre seus pares e dela com seus pais e seus avós. Tempo em que era possível sonhar e apreender os limites no aprendizado de uma relação que é essencialmente lúdica: criança-criança (ALMEIDA; BRANDÃO, 2007).

Em tempos modernos, para uma parcela da população infantil urbana, a industrialização dos brinquedos, quase sempre de forma bela e exuberante, fabricados em série e impostos à criança pelos meios de comunicação de massa, a subjetivação da criança se faz em um outro cenário. As brincadeiras de rua ou de fundo de quintal, hoje presentes apenas nos interiores das cidades brasileiras, foram substituídas e acondicionadas a um quarto e a uma tela de televisão ou computador. A relação predominante não é mais criança-criança, mas criança-imagem virtual. Com isso, outras emoções são acionadas nesses circuitos eletrônicos e a criança passa a ter como melhor companhia, a máquina e as imagens virtuais.

O brincar é uma atividade social. Quanto mais a criança vê, ouve ou experimenta, mais aprende e assimila; quanto mais elementos reais sejam dispostos em suas experiências, mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação (PORTO, 2003). O brinquedo também estimula a representação da realidade, pois a criança estará vivendo algo ou alguma situação ausente naquele momento. O brinquedo e a brincadeira passaram a ser considerados importantes para o desenvolvimento humano a partir do momento em que se percebeu, por meio deles, a possibilidade de estudar a relação da criança com o mundo externo. “Brincando, o indivíduo age como se fosse outra coisa e estivesse em outro tempo e lugar, embora, para que a atividade seja considerada brincadeira e não alucinação, ele deve estar absolutamente conectado com a realidade” (FORTUNA, 2000, p. 147). Assim, o brinquedo assume estratégia significativa do desenvolvimento infantil, pois, nele, a criança tem um comportamento além do habitual de sua idade, além daquele que apresenta no seu dia-a-dia. No brinquedo estão “todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2003, p. 135). À medida que o brinquedo se desenvolve, observa-se um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. É incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito (VYGOTSKY, 2003).

Os desafios que os jogos, brinquedos e brincadeiras proporcionam instigam o pensamento lógico, as diversas formas de linguagem e de expressão, ativando, sistematicamente, a imaginação, a criatividade e a ousadia para as tentativas, experimentações e riscos que poderiam ser ameaçadores na vida real. Para Huizinga (1999), a criança, em seus momentos de brincadeira, está se relacionando com sua dimensão espiritual e se encontra em seu processo de amadurecimento, pois, “a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título pode-se considerar sagrada” (HUIZINGA, 1999, p. 21).

O brincar proporciona novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo, facilitando que se captem os modos de ser da sua subjetividade - sentimentos, emoções, pensamentos, raciocínios, fantasias, atitudes, percepções - além disto, “a constituição de valores também se favorece das atividades lúdicas, que suscitem parcerias, elos de solidariedade entre agentes, para resolver conflitos em que o respeito mútuo, o prazer e até mesmo a atmosfera de competição colorem a interação social” (DELORME, 2006, p.28).

No brincar há, necessariamente, participação e engajamento, sendo uma forma de desenvolver a capacidade de manter-se ativo e participante. A criança se desenvolverá permeada por relações cotidianas e vai, assim, construindo a sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca. Brincar expressa vida; é associação de pensamento e ação; ato instintivo, voluntário; atividade exploratória; estratégia de ajuda; meio de aprender a viver e não mero passatempo (MALUF, 2003).

Desse modo, a criança não brinca para passar o tempo, pois sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. A subjetividade da criança determina sua atividade lúdica. Já foi dito anteriormente que o brincar é a linguagem da criança e, portanto, deve-se respeitá-la mesmo sem entendê-la. Assim, é necessário que o professor possa refletir sobre a ludicidade e os modos pelos quais ela se faz presente nas práticas escolares; que fique atento às possibilidades e situações de vivenciar o lúdico através de brinquedos, brincadeiras e jogos, assim como de situações instigantes e desafiadoras que favoreçam ação de liberdade para o aluno, socialização gradativa, através das relações que ele irá estabelecer com seus colegas, que proporcione oportunidades de expressar-se espontaneamente, de evadir-se do mundo real e de ser sério no seu diminuto mundo lúdico.

O professor deve ter como meta educativa conhecer de que modo os aspectos lúdicos tornam a vida escolar mais feliz e provocadora, mais ‘atenada’ com seu tempo e assim, mais competente e proveitosa para todos. Mas, apesar do jogo e da brincadeira serem atividades espontâneas nas crianças, isso não significa que o professor deixe de observá-las e até interferir, quando for o caso, para ajudá-las, compartilhar com elas, ou, até mesmo, ensiná-las a brincar (FIGUEIREDO, 2007).

A relação, algumas vezes, conflituosa entre alunos-alunos e alunos-professores, em sala de aula, que choca e dificulta o sucesso escolar, também pode se favorecer da ludicidade, que pode promover aproximações em situações de jogo e de brincadeiras. Nos momentos de crise e de impasse, o riso, o humor apurado, a charge e a dramatização podem suavizar dores, mágoas e dissabores individuais e coletivos. Tudo isso porque as relações dos indivíduos entre si, consigo e com o objeto, sintetizando necessidades, demandas, valores, imagens, códigos, normas, símbolos, crenças e conceitos, “não se constituem conjuntos fechados e disjuntos, mas processos articulados à experiência do viver de sujeitos concretos, enquanto ‘saber-do-viver’” (MADEIRA, 2001, p. 137). Dessa forma, as diferentes experiências e histórias de vida de alunos e de seus professores podem ser “os elos promotores de parcerias

imprescindíveis que ajudam o deslocamento de lideranças, aproximam os diferentes, minimizam rivalidades e, ao mesmo tempo, garantem lugar à indispensável alteridade” (DELORME, 2006, p.28).

Fernandes (2004) relatou que havia ingressado em uma escola especial voltada ao atendimento de alunos deficientes visuais (cegos e com baixa visão) para ali realizar, junto às crianças, um trabalho que envolvesse leitura, literatura infanto-juvenil, folclore e teatro; portanto, um conjunto de saberes pertinentes à arte-educação e ao lúdico. Ao estudar os sujeitos da pesquisa, foi percebendo que tentavam negar, atenuar ou relativizar o estigma e seus efeitos, para manter a fluidez de um discurso que se sustenta com dificuldade, sendo mesmo recusado social ou pessoalmente. Para a autora, por meio do lúdico, falando e simbolizando, as crianças representaram circunstâncias, elementos e aspectos que as incomodavam, possibilitando, enfim, o início de um processo educativo junto aos sujeitos: construção-catarse-reconstrução<sup>8</sup>.

Independente do tipo de vida que se leve, adultos, jovens e crianças, todos precisam da brincadeira, do sonho e da fantasia para viver. “A capacidade de brincar abre, para todos, a possibilidade de decifrar os enigmas que os rodeiam” (MALUF, 2003, p. 29). O professor deve selecionar e organizar as atividades mais significativas para seus alunos e criar condições para que sejam realizadas. Cabe a ele procurar inovar para que suas aulas não sejam cansativas e não caiam na monotonia tão comum de ser encontrada em sala de aula.

Paschoal (2001) buscou verificar se professores de instituições pré-escolares utilizam-se do lúdico em momentos de aprendizagem e quais as concepções que têm do emprego desse recurso na escola. A autora relata que existe uma lacuna quanto à utilização do lúdico como metodologia de trabalho do professor. Os resultados obtidos indicaram que, embora julgado relevante na concepção dos professores pesquisados, o lúdico ainda não é considerado elemento essencial do currículo pré-escolar. Para investigações específicas sobre os jogos e as brincadeiras, Paschoal (2001) usou questionários em que foram propostas dez

---

<sup>8</sup> A autora usou estratégias que lhe permitiram ultrapassar uma visão linear do problema, construir caminhos de escuta e atingir o limiar do silêncio. Para tal, a pesquisadora, juntamente com a contribuição da equipe de professores da escola, articulou a gravação de uma novela cujo tema foi escolhido pelos alunos, os próprios atores, sob a direção da pesquisadora. Há que se ressaltar que o lúdico alimentou todo o processo: a imaginação, a fantasia, a brincadeira, as músicas, as discussões em grupo, as falas dramatizadas e as gravações dos capítulos; todos esses elementos propícios à livre expressão. Por meio das situações imaginárias, brincando, as crianças possibilitaram uma aproximação de sua subjetividade.

questões, sendo cinco abertas e cinco fechadas, cobrindo aspectos como sua importância na infância e no desenvolvimento infantil; o tempo que a criança passa brincando comparado a outras atividades, como a exposição à mídia e outros; o emprego do jogo no contexto pré-escolar e momentos em que tal atividade é priorizada; currículo e metodologias de trabalho, envolvendo o jogo; a contribuição de jogos variados para o desenvolvimento de habilidades das crianças e especificação de espaços e locais internos e externos à sala de aula, utilizados para a prática de jogos. Como resultado, verificou que os jogos são priorizados nos seguintes lugares: 1º) recreio; 2º) quadra; 3º) sala de aula e 4º) pátio cimentado. Quanto às habilidades diversas que os jogos podem desenvolver, os professores relacionaram: habilidades perceptuais e espaciais, atenção, raciocínio, livre expressão corporal, afetividade e sociabilidade. O jogo aparece apenas circunstancialmente com a finalidade de reforçar o letramento e conceitos numéricos. Sendo assim, uma proposta de intervenção utilizando jogos para o aprendizado de habilidades da criança que frequenta essa agência educativa é sugerida, pela autora, como estratégia à reestruturação curricular.

A divisão das atividades aceitáveis ou não, que relega o lúdico a algo admissível apenas em alguns espaços, reforçam valores e normas sociais que violentam não só a criança, como o adulto no mundo contemporâneo (BOWMAN, 1998) e ratificam, para ambos, espaços socialmente aceitáveis e desejáveis para as atividades lúdicas. Tomelin e Andrade (2004) argumentam que essa violência pode atuar como um estratagema, até certo ponto suave, de formação e fortalecimento de comportamentos ou modelos coerentes com valores que pretende ratificar.

A falta de informações sobre o valor do lúdico é sintoma de que, na cultura contemporânea, ele enfrenta concepções diferenciadas: ou é relegado a alguns momentos em meio à seriedade das preocupações diárias ou está ligado à idéia de que é perda de tempo. A omissão do lúdico nessa cultura parece estar retratando a própria cultura do professor. Para Fortuna (2000), “o maior obstáculo ao uso de brincadeiras em sala de aula é a insegurança dos professores” e a autora vê dois motivos que podem explicar isso: ou o professor não percebe como as brincadeiras e os jogos coletivos possibilitam mais êxito na vida escolar, ou não sabe lidar com os alunos no momento dessas atividades. Ela prefere escolher a segunda opção: “os professores não querem brincar porque os alunos ficam mais agitados, turbinados, excitados. Os adultos sentem-se ameaçados” (FORTUNA, 2000, p. 148).

O brincar fica, assim, relegado ao espaço da recreação, distinguindo-se daquele em que se operam coisas tidas como sérias e importantes. Diante disso, necessário se faz que os professores acreditem e aceitem que, através do lúdico, as crianças têm chances de crescer e se adaptar ao mundo coletivo. O lúdico deveria ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto divertimento como também como forma de descarregar tensões e de penetrar no âmbito da realidade, inclusive da realidade social (ALMEIDA; BRANDÃO, 2007). Sobre o aspecto lúdico na sociedade, Kishimoto (1993, p. 110) afirma que: “brincando as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer as regras do jogo, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais, enfim, a viver em sociedade.”

Desse modo, a garantia da dimensão lúdica na escola deve respeitar as diferentes histórias de vida, o momento de liberdade de escolha e a suspensão momentânea da realidade. A brincadeira pressupõe a possibilidade de os alunos praticarem ações de modo diferenciado, permite mutação de sentido graças a uma circunstância diferente e estabelecida, cujas regras só valem para aquela situação específica (DELORME, 2006). É exatamente nesse momento, específico e valioso, que a brincadeira ou o jogo permitem aos alunos tentar, sem medo, certas confirmações do real e combinações de conduta que, sob a pressão em que vivem, não conseguiriam (BROUGÈRE, 2004). Ao mesmo tempo, professores precisam ter clareza do seu papel, não só para favorecer os espaços da ludicidade como para trabalhar criativamente certos conceitos, conteúdos e valores educativos que mereceriam ser ampliados, retomados e constituídos a partir do jogo ou da brincadeira.

O brincar em sala de aula traz, para o espaço escolar, vários elementos e circunstâncias imprescindíveis para ensinar e aprender: imaginação criativa através da formulação de hipóteses; formas novas de entender e lidar com tempos, espaços e outras culturas; descobertas e invenções; incentivo às tentativas; coragem de aprender por ensaio e erro com uma ousadia que só parece possível em momentos lúdicos (DELORME, 2006). O fato de as escolas afastarem o lúdico da vivência dos alunos em sala de aula, ao invés de aproveitarem-no como instrumento facilitador da aprendizagem, demonstra uma atitude que nega a cultura infantil. O conhecimento novo, para se objetivar, parece que necessita ser ancorado no estabelecido como verdadeiro para a criança, ou seja, suas brincadeiras infantis,

crenças, valores, imagens, códigos, normas, símbolos, conceitos... Enfim, suas representações sociais de diferentes objetos.

Os professores precisam adequar suas práticas de forma que sejam orientadas, entre outras coisas, por objetivos sociais, emocionais, cognitivos e coletivos, para que suas intervenções em sala de aula tenham mais que um saber teórico ou prático, mas possam se constituir numa interlocução de saberes que são gerados em interações mútuas e reflexões compartilhadas. A valorização do resgate cultural do lúdico na educação envolve um complexo de sentidos, ao considerar tanto o desenvolvimento integral de sua clientela quanto os desejos, sonhos, expectativas, crenças e mitos desses sujeitos históricos frente ao contexto sócio-cultural e político.

### 3.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEU POTENCIAL NO ESTUDO DA QUESTÃO

Todas as interações humanas sejam elas entre duas pessoas, entre pessoas e grupos ou entre dois grupos, pressupõem representações; “na realidade é isso que as caracteriza” (MOSCOVICI, 2003, p.40). A nossa investigação segue o veio teórico aberto por Moscovici (1978), ao considerar que as representações sociais são construções psicossociais, pelas quais o indivíduo, em suas relações e práticas, apropria-se dos objetos pela filtragem e reorganização de informações de diferentes ordens que circulam sobre eles, bem como por sua integração ao saber do viver que marca suas pertencas e referências (MADEIRA, 1998; 2001). É na interação, no relacionamento, nas trocas de informações e experiências que o homem vivencia emoções, vislumbra imagens, ratifica ou retifica valores, normas, símbolos, adere a crenças ou as rejeita, estrutura e associa conceitos, enfim, constrói uma explicação que se quer consistente, coerente e vívida do real e de suas partes, enquanto o seu saber do viver se articula à cultura (MADEIRA, 1998).

Um grande marco na busca da compreensão do espaço simbólico, e de seus processos e mecanismos como construções sociais e históricas, é a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978; 2003) no campo da Psicologia Social. Para esse autor e seus colaboradores as representações sociais devem ser encaradas como uma forma de

conhecimento socialmente elaborada e partilhada, um saber prático, pelo qual o objeto adquire seu sentido na experiência que sobre ele constrói o sujeito, em suas relações e interações cotidianas. O ponto de partida da teoria das representações sociais é a ruptura com a distinção clássica entre sujeito e objeto que formam um conjunto indissociável, isto é, um objeto não existe por si mesmo, mas sim em relação a um sujeito, seja indivíduo ou grupo (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici (2001) situa o processo de comunicação como fenômeno pelo qual um conhecimento pode tornar-se social ou vice-versa, enfatiza a importância das relações sociais na construção e atribuição de sentidos a objetos da experiência e da vivência. As representações sociais de um povo são diversas para outro. Os diferentes tipos de sociedade, que se representam diferentemente no mundo, vivem em mundos diferentes, e, cada tipo de mentalidade corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias (MOSCOVICI 2001).

Moscovici (1961), com o concurso de outros estudiosos, ao se interessar pelo fenômeno de apropriação dos conhecimentos científicos pelo senso comum, descobriu que “as representações lhes permitiram estudar os problemas da cognição e dos grupos. Estudar a difusão dos saberes, a relação pensamento/comunicação e a gênese do senso comum constituía elementos de um programa que se tornou familiar desde então” (MOSCOVICI, 2001, p.45). Esta expansão contribuiu para os estudos que buscavam acesso a pistas consistentes acerca das representações de objetos para determinados grupos de sujeitos - valores, crenças, sentidos, imagens - e sua repercussão nas comunicações e condutas cotidianas. Jodelet (2001) explica que as representações sociais atuam como um sistema de interpretação que orienta e organiza os comportamentos e as comunicações: forma a base das relações do indivíduo com o mundo e com os outros e marca a identidade do grupo.

As representações que se têm são construídas na história da formação social de cada um, num processo contínuo de relações familiares, de grupos de pertença e de inter-relações de grupos. Perpetuam-se ao longo da vida e permitem que sentimentos, necessidades, normas, preconceitos, imagens, sentidos, símbolos, estereótipos, litígios e interesses sejam articulados através da “palavra proferida ou silenciada, palavra entendida ou negada” (MADEIRA, 2001, p. 130). Por se estar sempre em contato com variadas informações, questões e eventos que surgem nas sociedades modernas em que se vive, buscam-se sempre compreendê-las, aproximando-as daquilo que já se conhece e, também, usando linguagem

própria. Na convivência que se tem com pessoas, em diferentes lugares, cada um se manifesta de forma diferente, porém obrigatória, seja argumentando, dando e “procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60). Logo, vão criando novas representações que facilitam a comunicação e orientam comportamentos.

É possível observar no campo de pesquisa associada às representações sociais três particularidades marcantes, pontuadas por Jodelet (2001): 1) vitalidade – consagrada nas Ciências Humanas por um uso que, já há mais de duas décadas, tende a se generalizar, mas que tem sido constante desde Durkheim (1898); 2) transversalidade – situada na interface do psicólogo e do social, interessa a todas as Ciências Humanas, pois é encontrada em Sociologia, Antropologia, História, Linguagem, Psicologia Cognitiva e Psicanálise, estudada em suas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as atitudes sociais refletidas pelas mentalidades conferem ao tratamento psicossociológico da representação um estatuto transversal que articula diferentes campos de pesquisa, reclamando uma coordenação de seus pontos de vista e 3) complexidade – o estudo de choque entre uma teoria e os modos de pensamento próprios a diferentes grupos sociais delimita como se opera a transformação de um saber (científico) num saber popular (senso comum) e vice-versa (JODELET, 2001).

Na perspectiva da autora citada, estamos próximos de um postulado fundamental no estudo das representações sociais, ou seja: “o da inter-relação, da correspondência entre as formas de organização e de comunicação sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica” (JODELET, 2001, p. 29). A primeira formulação, feita por Durkheim (1898), dizia que a sociedade é um ser especial que pensa as coisas de sua própria experiência e transforma o simbolismo num meio pelo qual ela se torna consciente de si mesma. Desse modo, entende-se que tal representação seja homogênea e vivida por todos os membros de um grupo, como partilham uma língua; tem por função preservar o vínculo entre os indivíduos e prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Durkheim (1898) insistia no isoformismo entre representações e instituições, isto é, “as categorias, que servem à classificação das coisas, são solidárias às formas de agrupamento social; as relações entre classes o são face àquelas que organizam a sociedade” (JODELET, 2001, p.29). Para a autora, o postulado foi se desenvolvendo diferentemente, de acordo com a atenção dada pelos autores aos vínculos existentes entre comunicação social de um lado ou estrutura social de outro, e representações. Moscovici (1961; 1978) explica os fenômenos cognitivos a partir das divisões e interações

sociais, insistindo no papel da comunicação social, objeto próprio da Psicologia Social que contribui para a abordagem dos fenômenos cognitivos.

Hoje, o modelo das representações sociais está, cada vez mais, se expandindo no campo das pesquisas, pois impulsiona a diversidade e a invenção; traz o desafio da complexidade e articula o conjunto de elementos e de relações. As questões levantadas podem ser assim condensadas: “quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET, 2001, p.28). Para a autora, “tudo isso leva a constituir campos independentes e dotados de instrumentos conceituais e empíricos sólidos, onde florescem trabalhos coerentes. Tudo isso dá a impressão de um universo em expansão no qual se estruturam galáxias de saber” (JODELET, 2001, p.41).

Segundo Moscovici (2001), as representações coletivas cederam lugar às representações sociais, pois “era preciso considerar certa diversidade de origem, tanto nos indivíduos quanto nos grupos, deslocar a ênfase sobre a comunicação que permite aos sentimentos e aos indivíduos convergirem; algo individual pode tornar-se social e vice-versa” (MOSCOVICI, 2001, p. 62). As representações sociais são, ao mesmo tempo, construídas, adquiridas, compartilhadas e produto de uma divisão de trabalho que as distingue com alguma autonomia. A tradição deu lugar à inovação.

Para Madeira (1998, p. 242), “a educabilidade do homem nele se concretiza. Aprende-se em diferentes níveis e momentos, no confronto com o que se desconhece”, assim, o aprender não está aprisionado às quatro paredes de uma sala de aula, mas implica em apropriar-se, interpretar e reconstruir aquilo que se desconhece; que causa desafio; que é novo, “numa reconfiguração contínua do espaço que cada um define nas relações sociais concretas” (MADEIRA, 1998, p. 243). As representações sociais, na visão de Jodelet (2001, p. 22), são “sistemas de interpretação que regem a relação do indivíduo com o mundo e com outros indivíduos, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais”, além de também “interferir na difusão e assimilação dos conhecimentos; no desenvolvimento individual e coletivo; na definição das identidades pessoais e sociais; na expressão dos grupos e nas transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

Nesta perspectiva teórica, as representações sociais são teorias coletivas sobre o real, que articulam grupos, definindo uma lógica e uma linguagem que, ao mesmo tempo, particularizam os que o integram e lhes dá condições de interlocução com o (os) outro (os). As

representações sociais “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51). A construção de representações sociais pressupõe os processos de objetivação e de ancoragem. A objetivação se relaciona a uma característica do pensamento social, isto é, tornar concreto o abstrato, materializar a palavra. As informações sobre um dado objeto que integram o conhecimento e as referências do sujeito, como valores, crenças, símbolos, modelos, etc., são desconstruídas e descontextualizadas do todo que anteriormente as definiam, para se integrarem de acordo com as referências e pertenças do sujeito. Comporta três fases: 1) seleção e descontextualização dos elementos da teoria - triagem de critérios culturais e normativos; 2) formação do núcleo figurativo - o sujeito seleciona, coerentemente, o cerne dos conceitos teóricos e 3) a naturalização - concretização e coordenação dos elementos do núcleo figurativo (MOSCOVICI, 1978).

A estabilidade e a materialidade do núcleo figurativo são referência e instrumental para orientar percepções e julgamentos sobre a realidade e fatos importantes na intervenção social, uma vez que “qualquer ação que pretenda modificar uma representação só conseguirá se for direcionada, prioritariamente, ao núcleo figurativo, pois, tanto este é a parte mais sólida e estável dela, quanto dele depende o significado da representação” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 66).

A objetivação é a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas que se transformam em “supostos reflexos do real” (MOSCOVICI, 1978, p. 289). A ancoragem constitui-se uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Nesse processo, não se trata mais da construção formal de um conhecimento, conforme acontece no processo da objetivação, mas, de sua busca e identificação em um pensamento constituído, uma vez que se tornam possíveis a incorporação da novidade, a interpretação da realidade e a orientação de condutas (MOSCOVICI, 1978).

Para Madeira (2005), a consideração dos processos de objetivação e ancoragem nas análises das construções e atribuições de sentidos a um objeto por um dado grupo de sujeitos assume particular importância: “pela objetivação, as informações e noções concernentes ao objeto são filtradas, e se condensam em esquemas ou imagem [...]; pela ancoragem, tem-se a interveniência dos valores, modelos, normas e símbolos que caracterizam as pertenças e as referências dos sujeitos” (MADEIRA, 2005, p. 466).

Em sua relação dialética com a objetivação, o processo de ancoragem, articula as três funções básicas da representação: 1) função cognitiva de integração da novidade - como a significação é conferida ao objeto representado; 2) função de interpretação da realidade - como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta e 3) função de orientação das condutas e das relações sociais - como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influenciam e são influenciados pelos elementos que aí se encontram (MOSCOVICI, 1978).

Para o escopo deste estudo privilegiaremos o trabalho com os conteúdos da Representação Social sem, entretanto, entrar mais profundamente no estudo dos processos de objetivação e ancoragem.

“A observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões, circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p. 17). Desse modo, as representações sociais se fazem indispensáveis à análise dos mecanismos que interferem na eficiência do processo ensino-aprendizagem “pela facilidade de se relacionar com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60). A teoria das representações sociais revela que as identidades se formam nas relações cotidianas do indivíduo, pois é aí que ele vai se apropriando, desde o nascimento, das idéias, das crenças, dos valores, das normas e símbolos de sua cultura, organizando-os e construindo sua escala hierárquica de vida.

## 4 METODOLOGIA

Com o objetivo de buscar indícios das representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o ‘brincar em sala de aula’, esta investigação começou a ser desenvolvida em dois momentos distintos. Como professora atuante e conhecendo a rede de escolas municipais de Vila Velha, Espírito Santo, procurei escolas que tivessem Ensino Fundamental completo e vinculação institucional diferenciada - duas escolas públicas e duas escolas particulares, perfazendo um total de quatro escolas. Num segundo momento, em consonância com informantes qualificados - pessoas que trabalham em educação e que conhecem o campo focalizado; alunos do Curso de Pedagogia que também eram professores e lecionavam nas diversas escolas do Município - parti para definir as escolas que eram consideradas pelas comunidades em seu entorno como ‘fortes’ (escolas A e B) e ‘fracas’ (escolas C e D). Consegui, desse modo, formar dois conjuntos: escolas ‘fortes’ (pública e particular) e escolas ‘fracas’ (pública e particular). Trabalhei com 38 professores, sujeitos desta pesquisa, sendo 22 professores das escolas A e B e 16 professores das escolas C e D. Todos do sexo feminino, com idade variando entre 25 a 55 anos, todos com mais de 5 anos de magistério, sendo que 80% dos professores tinham mais de 15 anos de magistério e que, nessas escolas, lecionavam de 1ª a 4ª séries.

A opção pelas escolas públicas e particulares e consideradas ‘fortes’ ou ‘fracas’, apoiou-se na hipótese de que estas categorias talvez se relacionassem com posições diferenciadas em relação ao brincar da criança em sala de aula. Para não investigar escolas aleatoriamente, optei por escolas a partir destes critérios na busca de indícios das representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o ‘brincar em sala de aula’, que se deixasse entrever nas relações e práticas das quatro escolas pesquisadas.

A pesquisa foi encaminhada numa abordagem processual das representações sociais, para investigar o que o ‘brincar em sala de aula’ representava para os professores. Que crenças, valores, modelos e símbolos articulavam suas informações sobre o tema e quais eram as idéias centrais que, filtrando estas informações, as ancoravam, formando um núcleo figurativo, uma vez que este é a parte mais sólida e estável da representação, e, dessa parte

depende o seu significado (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; MADEIRA, 1998; ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Logo, tendo definido o objeto e o campo de estudo, a pesquisa assumiu o caráter de uma investigação qualitativa, de natureza etnográfica, que, em seu desenvolvimento, combina estratégias, numa abordagem plurimetodológica, sendo esta última uma necessidade e uma realidade nas pesquisas atuais, sobretudo no campo da Educação (ALVES-MAZZOTTI, 2004). A pesquisa qualitativa implica obter dados descritivos das construções de significados, colhidos da observação e escuta do pesquisador, através do contato direto com o contexto estudado, tentando compreender o processo de construção e desvelar as perspectivas dos participantes. “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humana” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.70).

O que caracteriza a pesquisa de natureza etnográfica é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Nela, o pesquisador, utilizando-se principalmente da observação, vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir configurando a realidade estudada, e, em função disso fazer suas análises e interpretações. A utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados também caracteriza os estudos etnográficos (ANDRÉ, 2000). “O pesquisador conjuga dados de observação e de entrevistas com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, permitindo-lhe uma ‘descrição densa’ da realidade estudada” (ANDRÉ, 2000, p. 39).

Esta pesquisa inclui a observação das interações, dinâmicas e práticas presentes no cotidiano escolar e, em particular, nas salas de aula. Em cada uma das escolas definidas, foi desenvolvido um processo de observação de acontecimentos e relações cotidianas, comportamentos e cenários (ALVES-MAZZOTTI, 2004), com duração de seis meses, com idas semanais sistemáticas às escolas, visando apreender indícios sobre os sentidos circulantes, no cotidiano escolar, acerca do ‘brincar em sala de aula’; pistas sobre as informações, crenças e práticas que o definiam. Nesse processo de observação, todas as atividades e momentos da vida escolar tiveram interesse, sem priorizar aspectos ou dimensões.

A participação em conversas informais com todos os envolvidos na pesquisa, o contato com informantes qualificados, como os pedagogos, os coordenadores de disciplina, as

merendeiras, as faxineiras, os bibliotecários, os funcionários mais antigos, os próprios professores observados e os alunos foram contribuindo, como num mosaico, para que pudesse apreender esboços de interações e práticas e as articulações sutis que se iam deixando entrever. Segundo Fontana (1997), a maior parte dos dados coletados nos trabalhos de campo é obtida por meio de entrevistas informais. Este procedimento é utilizado com muito sucesso em pesquisas etnográficas, pois, além de esclarecer o que fica obscuro durante a observação, ajuda a compreender significados e valores do ambiente cultural pesquisado.

Alves-Mazzotti (2004, p.164) afirma que à observação costumam-se atribuir as seguintes vantagens: a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar” na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial. As observações realizadas foram consolidadas em diário de campo para registrar, não só de forma descritiva tudo que foi sendo visto, ouvido ou pressentido, como também de forma reflexiva, e analisadas cumulativamente (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

A leitura sistemática e repetida das anotações desse diário permitiu que, em cada sessão, fosse possível descobrir novas facetas ou nuances das relações e práticas vivenciadas, características e particularidades da atuação do professor em sala de aula, das relações que estabelecia com os alunos e destes com ele, bem como esclarecer e aprofundar eventuais aspectos que se mostrassem necessários. A descrição, tão exaustiva quanto possível, visava enriquecer ou corroborar indícios detectados sobre as representações sociais dos sujeitos acerca dos sentidos atribuídos ao ‘brincar em sala de aula’ e permitir que, aos poucos, fossem tomando forma pistas preciosas sobre símbolos, valores e imagens trazidos pelo professor e pelos alunos, em sua bagagem social e cultural.

A continuidade do processo de observação e a preocupação em concretizar uma “descrição densa”, como afirma Geertz (1989, p. 13-41), pretenderam dar condições para entender o que estava sendo dito pelo interlocutor e por que ele assim o fazia. Dessa leitura continuada das observações registradas no diário de campo fiz, ao findar o semestre, uma síntese dos seus aspectos principais, anotando as regularidades/pontos comuns e irregularidades/diferenças detectadas nas escolas públicas e particulares, pois precisava ter elementos para caracterizar as escolas que as comunidades consideravam como ‘fortes’ ou

'fracas'. A freqüência das observações em sala de aula poderia deixar entrever se existia ou não uma conduta lúdica na práxis do professor observado, que tende a se reproduzir em cada atividade, em cada gesto, em cada contato com o aluno, tornando os indícios apreendidos mais confiáveis e consistentes.

O trabalho de campo associou a observação sistemática da dinâmica das relações, práticas e linguagem que caracterizam a cultura de cada escola à realização de entrevistas conversacionais, visando enriquecer e aprofundar as pistas vislumbradas, pois, de acordo com Madeira (2005), essas entrevistas são centradas no mote inicial da pesquisa, mas também deixam que o entrevistado responda em seus próprios termos.

As entrevistas conversacionais aprofundadas foram realizadas com os 38 professores cujas classes foram observadas. Gravadas com autorização dos mesmos e transcrição integral não só das palavras proferidas, figuras de estilo e de linguagem, como também hesitações, gaguejos, correções, repetições, risos e pausas que apareceram nos discursos, uma vez que “a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

O material produzido nos discursos foi submetido a uma análise baseada, principalmente, na perspectiva da enunciação, “que permite considerar, em ato, a intencionalidade daquele que fala e suas raízes, o que aflora nas estratégias de reforço ou de ocultação para além desta intencionalidade” (MADEIRA, 2005, p.463). Esta análise permite, também, apreender e relacionar as transformações que vão dando forma ao objeto, nas articulações entre gesto e expressão, olhar e palavra, silêncio e fala, criando ritmos e efeitos que atravessam o que está sendo falado para além da própria palavra (MADEIRA, 2005; BAKHTIN, 1992).

Esta associação de estratégias visa permitir uma aproximação mais pertinente e consistente das informações que circulam sobre o objeto em estudo, bem como dos valores, crenças, modelos e símbolos que o modelam ao associá-lo a outros (MOSCOVICI; BUSCHINI, 2003). A análise cumulativa do material possibilitou entrever indícios de redes amplas de sentidos que se entrecruzam, garantindo ao objeto considerado uma conformação que o torna próprio aos grupos que lhe deram origem.

Para Alves-Mazzotti (2004), a confiabilidade de uma pesquisa qualitativa deve ser garantida pelo rigor dos pesquisadores e a clareza e coerência dos critérios adotados.

Assim, a escolha do campo e dos sujeitos deve ser proposital e manter coerência com o tema e o objetivo a serem alcançados.

O procedimento para maximizar a confiabilidade dos resultados foi feito pela triangulação dos dados obtidos nas observações do cotidiano das escolas envolvidas, nas anotações do diário de campo e nas análises das entrevistas conversacionais. A análise conjunta de todo o material coletado na pesquisa teve o propósito de ter acesso a pistas mais consistentes e aprofundadas das representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o 'brincar em sala de aula' e suas possíveis implicações; de abrir caminho não só para uma maior compreensão dos contextos focalizados, como também permitir a aplicação de algumas conclusões ou sínteses ao estudo de um novo contexto.

Dessa forma, a primeira fase dessa pesquisa contou com a observação de trinta e oito professores, em suas salas de aula, durante seis meses, com idas semanais às escolas, devidamente registradas no diário de campo. A participação em conversas informais com todos os envolvidos na pesquisa e o contato com informantes qualificados também fizeram parte dos dados coletados nos trabalhos de campo.

Em uma segunda etapa, o trabalho de campo associou essa observação sistemática da dinâmica de cada classe à realização de entrevistas conversacionais, visando enriquecer e aprofundar as pistas vislumbradas. As entrevistas foram realizadas com as professoras, cujas classes foram observadas, em lugares diferentes de acordo com as possibilidades de espaço e horários: biblioteca, salas de aula vazias ou algum cantinho das próprias salas de aula com alunos em atividades.

Para a análise das entrevistas realizadas, optei pela técnica de Análise de Enunciação. Este procedimento apóia-se na análise do processo e busca captar o momento em que os sujeitos elaboram e organizam suas idéias para expressá-las. Nesse momento emergem diferentes aspectos ligados aos sentidos e significados atribuídos, às motivações dos sujeitos, que se deixam entrever através dos modos de enunciação. Para Madeira (2001, p.135):

Ao se apropriar dos objetos em sua prática, tornando-os palavra proferida ou calada, o sujeito atribui-lhes sentido, numa reconstrução que o implica todo: ao circunscrever o objeto, ele próprio tem, neste processo, delimitado seu espaço sócio-relacional. Assim vai sendo construído, sempre potencialmente transformável enquanto vida existir, o sentido do gesto e da conduta em sua polissemia; assim, o homem comum se faz e se expressa na relação com o

*outro*, ao mesmo tempo em que tem demarcado suas próprias condições de cognição e de afeto (MADEIRA, 2001, p.135).

Ao transcrever cada entrevista, precisei ouvir inúmeras vezes e isso me tornou possível elaborar esquemas a partir de estímulos que apresentava. Esse processo me permitiu, aos poucos, identificar indícios relativos a valores, símbolos, conceitos, crenças e imagens constituídos por professores de cada escola observada; o que os distingue; como são suas reações e variantes. O plano de análise do material discursivo das entrevistas foi estruturado a partir de agrupamentos de informantes de cada escola, que, independentes de pertencerem às escolas consideradas ‘fortes’ ou ‘fracas’, públicas ou particulares, mantêm uma argumentação semelhante, pontos comuns ou contraditórios.

## 5 DESCOBRINDO CONTEXTOS PARA ESBOÇAR O TEXTO

### 5.1 UM OLHAR À DISTÂNCIA

Iniciei a observação das quatro escolas, anteriormente escolhidas, a partir de olhares diferenciados de suas comunidades. Com esta estratégia adotada pretendia apreender as articulações que situavam o brincar no contexto das atividades possíveis e na hierarquia do que era valorizado naquelas escolas cujas imagens projetadas em seu entorno se diferenciavam. As escolas públicas, em geral, servem à comunidade de seu entorno, mas, as escolas particulares também recebem alunos de outros bairros mais distantes, embora, em geral, a predominância seja de moradores de sua vizinhança. A princípio, um olhar à distância, por fora das escolas: seu aspecto físico; sua localização; sua presença no bairro; sua reputação; suas diferenças e semelhanças.

Se for levar em conta a beleza, a magnitude ou a imponência do prédio, a escola pública considerada ‘forte’ - **Escola A** - localizada num bairro central da cidade, tem arquitetura simples e antiga. Algumas de suas salas de aula ficam no andar de cima, com acesso por estreita escada, o que dificulta a circulação dos alunos. Seus muros altos e portões de ferro, de pintura escura e envelhecida, só permitem que se veja, de fora, a cobertura da quadra de esportes, o que lhe dá um ar ‘triste de isolamento’.

A **Escola B** - particular e também considerada ‘forte’ - localizada no centro da cidade, tem arquitetura moderna e confortável. As salas de aula localizam-se em dois pavimentos, distribuídos em três prédios, cujos acessos se fazem por escadas e rampas amplas, o que facilita a circulação. Emoldurada com muros e grades abertas, deixa entrever de fora, as quadras, os pátios arborizados e os belos jardins com estátuas iluminadas. Os bancos debaixo das árvores dão um ar ‘caseiro’ ao ambiente.

A terceira escola selecionada é pública e considerada ‘fraca’ - **Escola C** - localizada na periferia da cidade, ganhou de presente da Prefeitura municipal uma nova roupagem e sua arquitetura antiga transformou-se num bonito prédio de três pavimentos com acesso por escadas e rampas bem largas, o que facilita o ‘vai e vem’ dos alunos. É todo

jardinado, com claridade e ventilação natural em suas salas de aula. Seus muros baixos deixam à vista o pátio, o jardim, a horta que ladeia a entrada e o estacionamento dos carros. A escola foi plantada sobre uma pedra, o que lhe proporciona um ar ‘imponente’.

A **Escola D** é a quarta escola escolhida - particular e também considerada ‘fraca’ - localizada na periferia da cidade. Constitui-se de um prédio de quatro pavimentos, de estrutura moderna e arredondada, pintura em cores vibrantes, com acesso somente por escadas não muito largas, que permitem ‘mão dupla’ com certo aperto. Os altos muros que contornam seus espaços não deixam ver, pelo lado de fora, o seu interior. Aparecem apenas as janelas das salas dos pavimentos superiores e a cobertura da quadra de esportes. Seu aspecto lembra o de um ‘castelo da Antigüidade’, com ares modernos.

Do lado de fora, à distância, a impressão que se tem das escolas é muito falha, muito relativizada. É preciso ‘bater nas portas’ e entrar.

## 5.2 QUANDO O OLHAR MUDA O QUE SE VÊ

Ao entrar nas escolas, do lado de dentro dos grandes portões de ferro, de pintura nova ou envelhecida; dos muros altos ou baixos, brancos ou coloridos, elas perdem um pouco da frieza que aparentam do lado do asfalto.

Era grande a familiaridade que tinha com esses espaços de trabalho. Percebia, entretanto, que ‘meu olhar mudara o enfoque’ depois de conhecer a teoria das Representações Sociais. Teria uma nova direção a seguir, e o que iria descobrir naqueles campos de pesquisa certamente seria novo para mim, embora sempre estivesse presente sem que eu o percebesse, sem que eu tivesse olhos para ver nem condições de sentir.

Com batidas aceleradas do coração e alerta ao sentido de ver, entrei em cada escola e conversei com os pedagogos e diretores para verificar a possibilidade de realizar a pesquisa. Combinamos, então, o melhor dia da semana para iniciar as observações. O que poderia me trazer de novo e interessante essa minha nova função de observadora?

Apresentaram-me aos professores, na hora do recreio, na sala dos professores e

senti que alguns se mostraram mais simpáticos que outros. Iniciava-se ali um olhar minucioso daqueles campos de investigação de cenários tão diferentes! Observar os atores sociais em ação, entender o que dizem e como se manifestam dentro do espaço desta pesquisa, adquirir um novo tipo de familiaridade com o meio social que agora se modificava aos meus olhos pela nova função de pesquisadora e não mais de professora, exercida durante tanto tempo.

Quais seriam as histórias de vida daquelas escolas? Como e por que haviam começado? Que jogo de forças propiciara o surgimento daqueles espaços? Quais teriam sido as pessoas responsáveis por tal iniciativa? Onde estariam ancoradas suas pertencas e referências? Aquelas escolas, naturalmente, teriam histórias que se articulavam a várias outras histórias: a da comunidade, a de alguma associação religiosa, a da própria cidade na qual se haviam estabelecido ou mesmo a de algum fato familiar.

As escolas têm uma vida concreta e, certamente, coisas lindas estariam sendo construídas nesses espaços, apesar dos pesares e das dificuldades. Quais seriam os valores estabelecidos nessas escolas com relação ao lúdico? Quais os sentidos que circulariam nas comunicações e nas condutas das pessoas, acerca do brincar?

Nos dias marcados, semanalmente, às sete horas da manhã ou às treze da tarde, lá estava eu apreciando o burburinho da entrada dos alunos: forma no pátio; na quadra; no corredor em frente a cada sala de aula. Rezas permanentes em algumas; inconstantes ou ausentes em outras. Ao conversar informalmente com funcionários antigos de cada escola pude conhecer um pouco das histórias que iam além do seu espaço físico, do que estava visível, que se mostrava. Tudo anotado criteriosamente no meu fiel diário de campo e, muitas vezes, acionando o meu gravador.

Na **Escola A** fui recebida gentilmente pela pedagoga Mercês<sup>9</sup>, mas, foi a coordenadora Bete quem me apresentou a estrutura física do prédio. Com grande entusiasmo, mostrou-me as turmas de 1ª série, pelas grandes janelas envidraçadas que dão para o pequeno pátio situado no meio da escola. Notei, logo de início, que havia condutas diferentes das professoras nessas turmas: uma ensaiava, com paciência e determinação, a música “Garota de Ipanema” com letra adaptada para homenagear as mães; a outra, havia escrito o quadro inteiro para a turma copiar, exigia silêncio e permanecia sentada em sua mesa, em meio a uma

---

<sup>9</sup> A identificação dos sujeitos da pesquisa é feita de forma fictícia.

montanha de cadernos e agendas, sem dar a menor atenção aos alunos e finalmente a terceira, dava aula de matemática, apontava os conjuntos no quadro com uma régua grande e batia na mesa se algum aluno ensaiasse conversar.

Ao caminhar um pouco mais a frente, encontramos as turmas de 3ª e 4ª séries. Pude observar a rigidez de uma professora da 4ª série, pois nem a curiosidade de uma pessoa estranha olhando a turma pelas janelas fez com que os alunos olhassem para fora. Subimos as escadas, em fila única e chegamos a um estreito corredor em que as salas tinham suas portas abertas. Senti, durante essa visão minha do lado de fora das salas, que havia professoras que pareciam estar alegres e outras um tanto estressadas, nervosas, pois gritavam e ameaçavam seus alunos, sem razão aparente.

Nas paredes do prédio que dão para o pátio há uma exposição permanente de trabalhos artísticos e literários dos alunos de 8ª série – Poesia e Artes na Cerâmica. Algumas portas de salas de aula também foram decoradas por alunos de 5ª a 8ª séries, para que aprendessem a valorizar o patrimônio público. Enquanto fiz minhas observações, vi apenas um painel com pinturas da 3ª série exposto fora das salas de aula. A escola é bem limpa e há duas funcionárias de serviços gerais que ficam o tempo todo varrendo, passando pano no chão e limpando os vidros das janelas.

Quando retornamos desse breve passeio pela escola, e chegamos à sala da coordenação, minha acompanhante, vendo que eu anotava tudo o que via e ouvia, perguntou-me se tinha um gravador na bolsa, pois iria me apresentar à coordenadora Lola, que era a própria história viva daquela escola. Adorei a idéia e gravei a sua fala:

[...] hoje o prédio está grande! Há vinte e quatro anos trabalho nessa escola! Quando começou só tinha quatro salas, uma mini-cozinha, uma secretaria e um pátio grande de terra. Até o endereço da escola mudou porque com o aumento do prédio a entrada passou a ser do outro lado do quarteirão. Nós ficamos, por um ano, com aulas só duas horas por dia em cada turno, pois tinha que liberar a escola para a continuação das obras. Aí ficaram sete salas. As outras três lá de cima foram construídas bem depois. Agora não tem mais como crescer! A minha história se confunde com a dela. Inaugurei a escola! A secretária de educação, na época, não queria me contratar porque dizia que eu só queria dinheiro para comprar meus perfumes. Os pais de meus alunos, que conheciam o meu trabalho de alfabetizadora, se cotizaram e construíram um puxadinho de alvenaria, no canto do pátio (mostrou-me a foto), para que continuasse a alfabetizar seus filhos. Aí, não teve jeito! A secretária teve que me contratar! Eu fiquei mais de vinte anos só alfabetizando, até arranjar uns

problemas nas cordas vocais e passar a ser coordenadora, que estou até hoje. Mas sempre aqui, na mesma escola!

A história dessa escola explica um pouco o tipo de construção que é hoje. Houve muita improvisação no início para que pudesse ser ampliada. Se seu espaço físico chegou ao limite, a história de Lola continua se enriquecendo a cada manhã quando ela chega à escola: assiste à entrada dos alunos, faz formar e reza com eles; participa ativamente do recreio; aguarda a saída, para, no dia seguinte, começar tudo de novo.

Chegou a hora do recreio. Por causa do pequeno espaço existente no pátio, 1ª e 2ª séries e depois 3ª e 4ª séries, com duração de meia hora para cada grupo. Os alunos que estudam no andar de cima, descem as escadas apressadamente para entrarem na fila da merenda e depois extravasarem a energia acumulada. Durante esse tempo eles correm; gritam; pulam cordas, cedidas pelas coordenadoras; jogam amarelinhas, pintadas no chão do pátio; ouvem música; sentam-se em pequenos grupos para jogar trunfo, que trazem de casa. Alguns também usam a quadra para jogar futebol.

As duas coordenadoras de disciplina, atentas, parecem estar sempre prontas para auxiliar na solução de qualquer problema. Os professores ficam na sala dos professores, conversando e merendando, de janelas e portas trancadas, sob o vento de um ventilador de teto, quando faz calor. Acham o barulho no pátio insuportável!

Termina o recreio. As turmas formam no pátio e aguardam a chegada das professoras para voltarem às salas de aula. Os alunos, ofegantes e risonhos, parecem agradecer o contato rápido que tiveram com o lúdico e com a liberdade. As professoras, ainda meio ‘lânguidas’, se demoram a despertar do pequeno descanso.

Na hora da saída, as turmas formam em suas salas e, juntamente com suas professoras, se encaminham até o portão de saída. Sempre sob a supervisão das coordenadoras de disciplina. Amanhã será outro dia!

Na **Escola B**, a Pedagoga Andréa recebeu-me amavelmente e indicou a coordenadora de disciplina Lena para me acompanhar no ‘passeio pela escola’ a fim de registrar as suas dependências. Caminhamos por largos corredores, nos dois pavimentos do prédio, onde ficam expostos vários trabalhos de alunos de todos os segmentos que a escola comporta. São maquetes e murais didáticos sobre ética, moral, bons costumes ou educação social. Durante o nosso passeio, nada pude perceber ou mesmo sentir o que se passava nas

salas de aula, pois as portas estavam fechadas e apenas um pequeno visor mostrava a vida existente naqueles espaços. Suas janelas envidraçadas ficam no lado oposto.

Perguntei a Lena sobre algumas histórias da escola, já que se orgulhava em trabalhar lá há quinze anos. Não se encorajou a contá-las, mas indicou-me uma ex-diretora que dirigiu a escola durante dez anos. Diante do meu gravador, a ex-diretora disse-me assim:

[...] ah! Isso aqui começou desde 1958, com a missa de inauguração. Nessa ocasião só tinham quatro salas de aula sem piso nem telhado. Quando chovia as crianças não tinham aula. Até na casa das Irmãs, onde funcionava a administração da escola, se improvisou uma sala de aula para ajudar nestes momentos difíceis. Aos poucos a escola foi crescendo: o primeiro pavimento foi feito, depois o segundo e as salas da Educação Infantil foram construídas uma de cada vez. Já tivemos aqui o curso Normal, o de Contabilidade e o de Secretariado que funcionou no 3º turno. Atualmente só temos os turnos da manhã e da tarde com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Eu estou aqui desde 1961, fui diretora por dez anos consecutivos, fui professora durante um bom tempo e hoje continuo aqui, trabalhando na tesouraria, secretaria e dirigindo o trabalho filantrópico da escola. Atendemos num bairro afastado, por duas vezes na semana, crianças para apoio escolar e educação de adultos. Distribuimos setenta e seis cestas básicas. Os alunos daqui, em datas comemorativas, fazem gincanas que, geralmente, se divide em três etapas: filantropia com bandeiras diferentes (remédios/alimentos/roupas); jogos e recreação (divertimentos); cultura (pesquisas). Creio que é só isso que eu tenho para lhe contar!

Hoje a escola está grande e bastante confortável, certamente muito diferente daqueles tempos difíceis do seu início. São treze horas. Nas portas das salas de aula há uma fila de mochilas e merendeiras coloridas, encostadas na parede, marcando o lugar de seus donos. E eles onde estão? Pelo pátio... São poucos minutos para colocarem seus papos em dia. A música alta toca e os alunos tomam seus lugares na fila aguardando a presença das professoras para adentrarem em suas salas. Sentam-se, arrumam-se e rezam para iniciarem o dia de trabalhos escolares.

Novamente a música alta. Dessa vez para anunciar o recreio. Os alunos saem das salas com suas merendeiras para lanche no pátio. Alguns compram lanche na cantina. São trinta minutos de descontração! Ao encontro da liberdade! Alguns preferem se agrupar nos corredores e sentar no chão para merendarem juntos e após isso brincarem ou jogarem com seus brinquedos trazidos de casa: bonecas, dominó, trunfo, botão e bafo-bafo. Outros jogam bola nas quadras, sobem e descem as arquibancadas, correm e gritam. Alguns jogam queimada,

na quadra desenhada no chão do pátio. Há caixas de som no pátio com músicas suaves durante todo o recreio. Quatro coordenadores de disciplina assistem o recreio. Os professores ficam na sala dos professores, no segundo pavimento, conversando animadamente e participando do lanche que é oferecido pela escola. Na última semana de cada semestre os professores combinam entre si para levarem lanches de casa. Que delícia! É uma festa!

Quando a música toca mais alta, anunciando o término do recreio, os alunos caminham para suas salas, sem formar e sem correr. Parecem estar contentes. As professoras também retornam para as salas e aguardam a volta à calma, para reiniciarem as atividades programadas.

Na saída, os alunos guardam seus materiais e aguardam nas salas de aula, juntos com as professoras, que seus pais ou os “tios” dos transportes escolares venham buscá-los. Terminou mais uma linha da história dessa escola. Amanhã, inicia-se outra!

Na **Escola C**, terceira escola observada, fui recebida pelas pedagogas Vilma e Sandra que se mostraram muito atenciosas comigo. Apresentaram-me ao diretor Hermes que, muito gentilmente, colocou a escola a disposição para eu realizar a pesquisa. Iniciamos então, Sandra e eu, uma ‘verdadeira excursão’ pelo interior do prédio. Enquanto caminhávamos, eu ia anotando todas as dependências no meu diário de campo, e sua forma de funcionamento. Chegando à frente do prédio admirei a beleza de sua construção, principalmente por ter como alicerce uma grande e bonita pedra. Sandra começou então a contar-me a história de sua fundação, que foi devidamente gravada:

[...] tudo começou sobre essa grande pedra que você está admirando. Era um alojamento para trabalhadores que estavam construindo o conjunto habitacional que deu origem à comunidade de seu entorno. Após os prédios serem habitados, as dez salas do alojamento viraram uma escola, permanecendo assim por mais de vinte anos. Sua reforma só aconteceu por volta do ano de 2004, quando a velha e desacreditada “abóbora” se transformou numa bela e majestosa “carruagem”!

As informações recebidas dão indícios do motivo da escola, ainda hoje, ser considerada ‘fraca’ pela vizinhança de seu entorno. Por mais que ela faça um bom trabalho, ‘quem já foi abóbora dificilmente virará carruagem’!

No pátio principal da entrada ficam expostos vários trabalhos de alunos de todos

os segmentos que a escola comporta. Murais com histórias desenvolvidas na 1ª série; cartazes com apresentação de pesquisas feitas por alunos de 5ª a 8ª séries e vários trabalhos artísticos da Educação de Jovens e Adultos. Aí, os alunos formam ao chegarem à escola. Sob o comando de dois coordenadores de disciplina as turmas aguardam a chegada de suas professoras e se encaminham para as salas de aula.

É hora do recreio. São trinta minutos de alegria! Os alunos saem das salas e correm para a fila da merenda no refeitório. São poucos os que trazem merenda de casa ou compram na cantina. Após merendarem é hora de brincar no pátio com seus brinquedos trazidos de casa ou pegarem emprestados os da escola: jogos de dominó, trunfo, botão, bafobafo, jogos de pregos e jogos da memória. Alguns jogam xadrez ou dama nas mesas do minipátio, lêem livros de história, vêem filmes de desenho animado na televisão, ouvem músicas ou conversam. Outros correm, gritam, sobem e descem as rampas que dão acesso ao pátio.

O sinal bate. Termina o recreio. Os alunos estão eufóricos, suados e alegres! ‘Para descansar e acalmar um pouco’ antes de voltar para as salas, os coordenadores de disciplina arranjaram um jeito especial para isso: fazê-los formarem sentados no chão do grande pátio. Os professores não participam do recreio dos alunos e ficam conversando e merendando na sala dos professores e só retornam quando os alunos já estão formados.

Mais um dia de trabalho vencido. Os alunos, em fila, beijam algumas professoras, que permanecem nas salas e se dirigem ao portão da escola. Também na saída são os coordenadores de disciplina que supervisionam.

Ao chegar à **Escola D**, conforme havia combinado com a pedagoga Dilma, ela disse-me que ficasse a vontade e se precisasse de algo a chamasse. Iniciei, assim, minha trajetória pela escola, sem um guia ou cicerone para me orientar. Perguntando a um e a outro, fui conhecendo o seu interior. Vi alguns painéis, espalhados pela escola com trabalhos de alunos e muita propaganda comercial de vários cursos alternativos. No pátio interno, para minha surpresa, encontrei um grande viveiro de periquitos presos. Para contraste, bem em frente a ele, estava escrito na parede: “gosto da liberdade, por isto, todos os que amo deixo livres. Se não voltarem é porque não os conquistei. Se voltarem é porque verdadeiramente os amei.” Senti certa angústia. O que será liberdade para essa escola? Fala-se de liberdade e mantêm-se os animais em cativeiro. Como ensinar só por palavras e não por exemplos? Estariam os alunos e professores dessa escola sentindo-se cativos também?

Mais adiante, absorta em meus questionamentos li na parede de fundo das quadras de esportes: “a arte de educar não consiste apenas em ensinar, mas também compreender, crescer, aprender, sorrir, corrigir, interferir, amar e, sobretudo modificar.” Pensei se não haveria mesmo um paradoxo entre a capacidade transformadora da escola e os sentidos, crenças, valores, símbolos e imagens nela articulados. Nas paredes laterais do grande pátio havia vários cartazes que, ‘aparentemente’, mostram o sucesso da escola: “Você sabia? [...] Que a Escola D é a única do município associada a UNESCO. Que recebeu prêmio de excelência de qualidade de ensino 2006 (Instituto Brasileiro de Pesquisa de Opinião Pública) e selo de escola solidária 2005 (MEC, UNESCO, UDIME, CONSEDE) – validade 2006.” Que imagens retratam? Insegurança... É preciso ‘mostrar para convencer que é boa’? Qual seria a sua história? Resolvi conversar com o diretor Joaquim, personagem assídua e sempre amável, que eu encontrava no pátio, assistindo a entrada dos alunos, nos meus dias de observação. Prazerosamente ele me contou e permitiu que gravasse:

[...] aqui é filial da Escola D, cuja matriz fica em outro Estado. É uma perna de lá que veio para cá! Um belo dia, eu conheci minha atual esposa, que é capixaba, resolvi casar e morar nestas Terras abençoadas. Lá, eu era o diretor e aqui precisava continuar trabalhando, pois o velho quando para é pra morrer mais depressa! Trazia na bagagem profissional o mesmo lema e objetivos cultivados pela matriz: ensino de qualidade por um custo menor, para uma clientela de baixa renda. Após pesquisa de mercado verifiquei que as escolas daqui eram muito caras, entretanto, havia na época, um colégio que os donos também tinham esse mesmo objetivo. Há treze anos atrás, eles fecharam as portas e nós abrimos as nossas. Iniciamos com a mesma estrutura física de hoje e com alunos da Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Médio. Há três anos conseguimos chegar até a Faculdade. Tudo isso por causa do amor a uma capixaba!

A fala do diretor revelou pistas da preocupação em tornar público seus prêmios e títulos. Seu lema é “ensino de qualidade por um custo menor, para uma clientela de baixa renda”. Só que atualmente, me disse o diretor, a sua clientela não está mais limitada ao seu entorno, ela se expandiu para outras comunidades vizinhas e, sendo assim, para ‘confiar precisam ver’.

São treze horas. Os alunos chegam, passam pelo pátio e vão formar na quadra de esporte. Vez por outra, ouvem uma mensagem religiosa e rezam. Sempre na presença dos

coordenadores de disciplina. Os professores chegam para subir com suas turmas, rumo às salas de aula.

Finalmente chegou o recreio tão esperado! Os alunos descem as escadas como se voassem para fora de uma gaiola apertada. Alguns trazem merenda de casa e outros compram na cantina. Tem grupinhos de meninas que sentam no chão para merendarem juntas, conversarem e brincarem com suas bonecas trazidas de casa. Outros jogam tênis de mesa no pátio, bola nas quadras ou vão para o salão de jogos que se abre nesta hora - com cinco mesas de Totó, cinco mesas de sinuca e um tabuleiro de botão – e é bastante freqüentado. Há músicas tocando no pátio. Os professores não vão para a sala dos professores e ficam, em grupo, merendando no próprio pátio do recreio, mas são os coordenadores de disciplina que atuam junto aos alunos que permanecem calmos, sem muita agitação e nenhuma correria.

Toca o sinal. Acabou o recreio. As turmas formam e junto com seus professores voltam para as salas de aula. Na hora da saída, as turmas formam no andar de cima e, sempre com as professoras a frente, descem as escadas e se encaminham para o portão. Amanhã será um novo dia!

Após ‘bater nas portas’ e entrar nas escolas, observar a movimentação de chegada, recreio e saída dos alunos, ainda me sentia fora de cena. Precisava ir além...

### 5.3 ENTRANDO EM CENA E CONHECENDO OS ATORES PRINCIPAIS

Foram horas de permanência nas escolas, tentando captar o que o cotidiano tem para se ver, procurando indícios do que não estava aparente, pois, eu sabia que buscava algo especial, que precisava descobrir além do que estava visível. Que informações, reações, interações, expressões e práticas circulavam no espaço escolar e nas relações do dia-a-dia das escolas acerca do ‘brincar em sala de aula’? Quais seriam os indícios relativos a valores e crenças que poderiam ser apreendidos nas relações e práticas dos professores concernentes ao objeto em estudo? Haveria normas relativas ao brincar que regiam as atividades da escola e da sala de aula? Que símbolos e imagens se associavam, nas relações e práticas da escola, ao

brincar e ao ‘brincar em sala de aula’? Precisava enxergar nas condutas e comunicações o que estava sendo construído pelos professores e seus alunos, em suas salas de aula, que fossem receptivas ou não receptivas ao lúdico.

Cada escola tem uma cultura e por mais que elas sejam parecidas, as ‘fortes’ e as ‘fracas’, têm sempre suas desigualdades. Alguns questionamentos se faziam presentes: há regularidades e diferenças nas escolas públicas e particulares? O que faz as ‘fortes’ serem consideradas ‘fortes’ entre si e as ‘fracas’ serem consideradas ‘fracas’ entre si? Qual o lugar do lúdico nestes dois espaços? Quais as estratégias usadas pelos alunos para brincar? Será que a sociedade está habituada a ver o ‘brincar em sala de aula’ como espaço valorizado, ou ainda o condena?

A partir de minhas observações, fui descobrindo pessoas que, mesmo não usando o lúdico, tinham atitudes favoráveis, ainda que fossem por alguns minutos ao dia e pessoas que, num extremo oposto, eram totalmente e sempre contrárias. Isto se justifica porque no cotidiano da escola, nos comportamentos e relações que aí se estabelecem, atualizam-se valores e normas na construção e atribuição de sentidos aos objetos. Estes sentidos integram-se ao amplo campo de representações que caracteriza indivíduos e seus grupos de pertença e vão orientar suas comunicações e condutas (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; MADEIRA, 2001).

As histórias relatadas, a seguir, aparecem à medida que iam sendo observadas, ao longo do semestre, sem que uma seja mais ou menos importante que a outra. Para permear, dar forma e vitalidade a estas histórias, estão os sentidos socialmente construídos e atribuídos aos objetos, sejam eles idéias, sentimentos, coisas, acontecimentos (JODELET, 2001). Estes sentidos, articulados em campos, demarcam espaços e indivíduos no mesmo movimento em que os classificam e hierarquizam (MOSCOVICI, 1978) e vão dando indícios que, aproximados, permitem entrever valores que regem o sentido atribuído ao ‘brincar em sala de aula’.

### **5.3.1 Entre quatro paredes**

Afinal entrei nas salas de aula! Reconheci o ambiente, olhei para as crianças, para a professora, para o mobiliário, identifiquei alguns cartazes e murais. Tudo tão comum a mim! Mas, o conhecimento adquirido pelos estudos da Teoria das Representações Sociais possibilitou-me uma percepção diferente do cotidiano das pessoas e em particular do meu mesmo. Que imagens, sentidos, símbolos, crenças, normas, valores, poderiam ser articulados através da palavra, dos gestos, das atitudes daqueles atores sociais em ação? Quando entrei na escola como observadora estava repleta de conhecimentos, questionamentos, certezas e incertezas que focalizavam minha atenção e direcionavam minha conduta e pensamento. Apesar de me sentir ‘em casa’, o novo posto de observadora obrigava-me a ‘assumir um lugar’, selecionar condutas e posturas que, até então, eu mesma não conhecia.

Algumas professoras me apresentaram às suas turmas, explicaram o porquê da minha presença em sala de aula e a importância de se fazer uma pesquisa em Educação. Nas demais turmas, cumprimentei as professoras e as crianças rapidamente, sentei-me numa cadeira, lá atrás, no canto da sala. Eu sabia que um observador, por mais discreto que pretenda ser, sempre influencia, interfere e modifica as condutas, a prática, a movimentação e, até mesmo, as formas de expressões daqueles que estão sob a mira do seu olhar.

Com a continuidade das visitas, pude vivenciar, na prática, alguns ajustes acerca da minha presença, mesmo nas turmas em que não fui apresentada. Cada criança, a seu modo, se familiarizava comigo. Umhas tiveram a necessidade de me conhecer melhor: se apresentavam a mim, apertavam a minha mão e perguntavam meu nome, idade, onde morava etc.; outras queriam saber o que eu escrevia tanto: “Você também faz as tarefas?” Algumas, ainda, vinham até mim para mostrar seus trabalhos ou para tirar suas dúvidas, faziam perguntas sobre a matéria que estava sendo dada. As mais velhas, da 4ª série, tinham preocupações diferentes quanto a minha presença: “Você é Fiscal da Prefeitura ou do Conselho Tutelar?”

Com o passar do tempo, minha presença ia se familiarizando naqueles núcleos e isso permitiu que eu, de alguma forma, participasse daqueles ensaios. Esta “observação participativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.93) não me tornava mais um ‘elemento estranho’, mas me deixava à vontade, pois minha presença tornava-se, aos poucos, natural para as crianças e para as professoras.

Vi ‘velhas carteiras enfileiradas’, na grande maioria, e poucas em grupos ou arrumações diferenciadas. Turmas calmas e participativas com professoras calmas, amáveis e

educadas. Turmas comportadas com professoras rígidas e grosseiras que apresentavam alternância de comportamento - uso da régua para apontar o quadro e bater na mesa exigindo silêncio de forma agressiva ao mesmo tempo em que tratava os alunos de “meu bem/meu amor”. Turmas agitadas com professoras ameaçadoras – subtração de notas; queixas aos pais; expulsão da sala para a coordenação. Turmas agitadas com professoras totalmente passivas - quadro cheio de tarefas para que os alunos fiquem sempre ocupados e elas tivessem o ‘descanso merecido’. Anotei a conduta de outra professora que, ao chamar atenção dos alunos, acusava seus pais de “irresponsáveis”. O diálogo é inadmissível para algumas professoras: “Você quer bater boca comigo?” Outras, completamente indiferentes: “Se você não abriu a mochila para pegar o caderno, eu também não o farei. Não sou sua babá não, viu?”

Nas escolas públicas, independentes de serem consideradas ‘fortes’ ou ‘fracas’, ainda há professoras que usam o grito como forma de se fazer respeitar ou amedrontar. Os alunos faziam silêncio enquanto elas gritavam, mas, mal acabavam de ouvir o ‘sermão’, a indisciplina recomeçava – parecia que não levavam a sério suas brigas. Quando havia mudanças de professores na mesma turma, para lecionar disciplinas diversas, observei comportamentos diferenciados dos alunos – indisciplina; participação normal; silêncio sepulcral. Por várias vezes, a atitude das professoras não parecia justificar o grau de indisciplina da turma.

Minha perplexidade era grande. Comecei a me questionar o que aquelas cenas trariam para o enriquecimento social daqueles atores? O que seria prioridade ali? Teria algo oculto que não fora desvelado? Que valores estavam sendo formados? Em que modelos, símbolos ou crenças aquelas cenas estavam sendo ancoradas? Estas e outras questões ficaram no ar. Era preciso paciência para aprender a ver e analisar os sentidos.

Já estava ficando inquieta... Não se fala em brincar! A preocupação maior era que a disciplina fosse mantida, e, talvez o lúdico fosse uma contestação do autoritarismo das professoras. Como esclarece Maluf (2003), no processo de institucionalização do sujeito, a disciplina tem se constituído como elemento primordial para a homogeneização da multiplicidade dos alunos com o fim de tornar as instituições escolares mais produtivas e sua clientela produtiva e adaptada. É oportuno lembrar o pensamento de Carlos Drummond de Andrade (1996, p. 15), um dos grandes poetas brasileiros: “Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana”.

Felizmente foi possível registrar, nessas mesmas escolas públicas, atitudes de professoras que evidenciavam um jeito amável, calmo e respeitoso de ser, que sabiam manejar bem ‘a volta à calma’ de suas turmas. Os alunos participavam das aulas com muito interesse. Para os que chegavam atrasados, a lembrança do “com licença” e do “bom dia” ou “boa tarde”. Em duas salas havia cartazes nas portas: “TURMA DA ALEGRIA” e “TURMA DOS BEIJINHOS” - realmente pude observar a alegria e o carinho das professoras e dos alunos que estudavam ali. Disse-me uma delas: “Nesta turma tudo é combinado – estamos desenvolvendo a noção de responsabilidade nos alunos – a participação da turma é total.” Outra dá ênfase ao “nunca é tarde para aprender” – fala de sua história de vida e da importância de se estar consciente, com vontade e dispostos para viver melhor.

Nas escolas particulares, ‘fortes’ ou ‘fracas’, embora existam algumas professoras rígidas, um tanto agitadas, na maioria são amáveis e educadas com os alunos. Algumas usam métodos próprios de comunicação com a turma: “1, 2, 3” – todos correm, sentam-se e logo se levantam novamente. Outras dizem: “Posso lhe ajudar em quê?” ou “quem não se comportar bem vai ficar sem recreio”. Há a professora que pede a turma para bater três palmas, “para acalmar”. Outra, quando fala áspero com algum aluno pede “desculpas”. Quando apenas um aluno faz ‘gracinhas’ a professora acocora-se até ele e conversa bem baixinho. Outra fala de “presentes doces e presentes vazios” com relação aos seus alunos que se saem bem nas atividades e não querem ajudar os colegas com dificuldades. Há, em algumas salas, cartazes sobre regras de comportamento: “Isso pode/isso não pode” – escritos pelos próprios alunos e que são cobradas conforme o combinado.

Muitas cobranças e pouco lúdico! Vamos brincar? Brincar de quê? E os jogos, brinquedos, brincadeiras... Quando iriam começar? Finalmente o lúdico apareceu em algumas aulas, durante a minha presença: entrei; sentei; a Professora Flora (escola C) estava estudando um texto sobre identificação dos sonhos. Os alunos estavam entusiasmados! Cada um dava sua própria interpretação. Flora perguntou se eles gostariam de trazer, na próxima aula, o seu maior “sonho” para ser conhecido pela turma. Poderiam não se identificar, se assim preferissem. Adoraram a idéia! Então, ela tirou do seu armário alguns quadrados de papel colorido e distribuiu com a turma. Uma aluna se prontificou de trazer uma caixa decorada para colocar os quadrados com os sonhos escritos. Maravilha! Eu ali, observando e sendo contagiada pela alegria reinante. Conversei com Flora e voltei na outra aula para continuar presenciando aquela atividade. Na caixa de sapatos, especialmente decorada para a ocasião, os alunos depositaram

seus ‘sonhos’. Em seguida cada um sorteou um quadrado e leu para a turma o que estava escrito, sem dizer o nome do ‘sonhador’. Após isso Flora recolocou-os na caixa. E agora? O que fazer com os sonhos? Onde guardá-los? Ninguém queria, simplesmente, jogá-los fora. Várias sugestões surgiram. Houve uma votação rápida, no quadro negro. A proposta ganhadora foi que os quadrados fossem colocados numa bola de gás que, solta no jardim da escola, levasse seus ‘sonhos’ para o céu. Uma semana depois essa ‘cerimônia’ foi realizada. Os alunos participaram alegres e disciplinadamente. Nós também.

Nas quatro escolas observadas, embora em poucas salas de aula, pude identificar o uso do lúdico como procedimentos didáticos, a saber: ouvir e recontar histórias, apresentá-las com pequenas dramatizações, desenhar seus personagens, recortar e colar em cartazes para serem expostos; jogos de batata quente e baralho didático feito pelos alunos; jogo de memória e de força, ligados à aprendizagem de conteúdos; músicas com coreografias, por ocasião de datas comemorativas ou mesmo para integração da turma; pinturas; trava línguas; filmes; caça-palavras; desenhos livres ou relacionados aos conteúdos; maquetes; cartazes; teatro; pegadinhas; desafios; quebra-cabeças; gincanas; bingo de palavras e alguns brinquedos trazidos de casa.

Certa vez, quando entrei numa turma de 4ª série, a Professora Vânia (escola B) estava trabalhando com sete grupos fixos de alunos e cada um tentava resolver desafios matemáticos, pegadinhas, quebra-cabeças, que ela pesquisou e elaborou o material para a participação numa gincana, na própria sala de aula. Disse-me que trabalha bastante em grupo para formar a autonomia nos alunos e que ela e a turma estavam desenvolvendo o projeto “Piquenique Junino”. Fiquei interessada em conhecer o projeto. Vânia então falou: Os alunos estão pesquisando sobre o matuto do interior – o verdadeiro matuto! – entrevistando pessoas idosas sobre os costumes, as músicas, as festas e as comidas típicas. A culminância do projeto será na última aula do mês, quando a turma fará um piquenique no pátio do colégio com comidas típicas que farão em casa e suas receitas, apresentação de cartazes e todo material pesquisado. Convidou-me para participar com eles. Claro que aceitei! No dia marcado, lá estava eu. Que trabalho bem feito! Cada grupo executava com esmero as suas atividades. Com medo da chuva, as comidas foram arrumadas numa grande sala. Que comidas! A apresentação dos trabalhos de pesquisa, das músicas e dos cartazes também foi lá. Os grupos encarregados das brincadeiras atuaram na quadra: brincadeiras com bolas de soprar; corrida de ovos na colher; sentar na bola de soprar. Foi uma festa! Para os alunos e para nós!

Na maioria das salas, entretanto, até onde eu pude perceber, o lúdico era utilizado nas atividades sugeridas nas apostilas ou nos livros adotados. Não havia muita criatividade por parte das professoras. Anotei também várias informações contrárias ao ‘brincar em sala de aula’.

Para Maluf (2003, p. 29), “o lúdico é o parceiro do professor e as atividades lúdicas deveriam ser alvo de planejamento, na façanha do aprender”, entretanto, a escola parece não valorizar a brincadeira em sala de aula. Nesse espaço, ou é utilizada como um procedimento didático; deixada de lado por ser tempo perdido ou, ainda, considerada instrumento de indisciplina.

### **5.3.2 Vi, ouvi e escrevi**

A atribuição de sentidos que se faz ao ‘brincar em sala de aula’ não pode ser tomada como definitiva, mas como um processo, pois o indivíduo relaciona e integra informações e experiências. Desse modo, imagens, valores, códigos, normas, símbolos, crenças e conceitos são associados e diversamente estruturados para explicar a coerência do real e de suas partes, dentro do seu viver e da sua cultura, constituindo suas representações sociais (MADEIRA, 2001). Observar as formas que a cultura escolar vai assumindo dá indícios concernentes às relações do grupo que a compõe e expressa suas crenças; valores; modelos; sua história e seu cotidiano. Vi, ouvi e escrevi discursos e confidências que me foram feitas durante as observações nas diferentes escolas que, certamente, serão valiosas para identificar pistas mais consistentes e aprofundadas das representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o ‘brincar em sala de aula’ e suas possíveis implicações.

Durante as atividades lúdicas desenvolvidas pela Professora Flora (escola C) ela sempre conversava, dialogava, vibrava, brincava com seus alunos e recomendava: “Vamos aproveitar a brincadeira para aprender. A gente tanto brinca quanto aprende. Não é só brincar. Tem que usar a brincadeira para aprender”. Após aulas tão animadas, ouvi dessa professora, na hora do recreio, na sala dos professores:

[...] eu nem comento aqui com meus colegas o que eu faço na sala, porque eles me condenam. Acham que da forma alegre, do diálogo e da interação que tenho com os meus alunos eu não estou dando conteúdos e que o certo é como eles dão – massificando o ensino. Chegam e sem incentivo algum, começam a dar os conteúdos no quadro. Por exemplo: No dia dos namorados eu usei a data para dar encontros vocálicos, relacionando-os com um casal de namorados [...]. Só comento com a Pedagoga e agora com você. Os professores não aprovam o meu modo.

“E aí? Quem você vai detonar?” Perguntou-me a professora Lídia (escola C), na sala dos professores, após eu ter terminado de observar sua aula. Ela estava trabalhando a sílaba DI e uma aluna escreveu em seu caderno a palavra DIABO. A professora imediatamente mandou apagar e escrever outra. Como a menina repetia a palavra e veio me mostrar o caderno, a professora disse, rispidamente, que ela estava com problemas e que iria conversar com sua mãe. Pensei e repensei sobre os valores e as crenças que poderiam estar embutidos nas relações e nas práticas das professoras em sala de aula.

De outra vez, quando eu estava bem lá no fundo da sala de aula da professora Leda (escola C), observando o quadro cheio de exercícios; os alunos copiando e falando; falando e copiando, ela, no seu momento de ‘descanso’, aproximou-se de mim e começou a falar:

[...] eu não mudo o meu método de alfabetização até morrer! Estou há vinte e três anos nessa escola! Continuo usando a silabação. Produção de texto ainda é muito cedo. Apontou-me alguns alunos repetentes: Eles não sabem nada! Aquele outro não trouxe o caderno. Começou a questionar os alunos: O que você veio fazer na escola? Perturbar o meu juízo? A culpa não é sua, é da sua mãe. Filho mal educado – pais mais mal educados ainda – eu não estou aqui para dar educação a ninguém. Eu não ganho para trabalhar em creche. Se ninguém se incomoda com você, muito menos eu! Virando-se para mim: É mole, uma turma que você tem que ficar quatro horas e meia, só olhando para eles!

Após essa fala, quando Leda se afastou de mim, ouvi de um pequeno que estava sentado do meu lado: “Ah! Eu preciso vencer o tempo. O meu pai me deu uns socos nas costas porque eu não conseguia ler. Ele gritava: É assim, é assim! Até que eu consegui ler – para sorte minha!” Senti grande emoção com a inocente confiança desse aluno e percebi que não era só aprender a ler depressa o que queria. Era de carinho, paciência e compreensão a sua verdadeira necessidade.

“Brinquedo durante a aula não funciona. Eu brinco, mas na hora de falar sério é falar sério! Mudança não é brincadeira não! O ideal seria que os alunos estivessem em círculo para que todos pudessem interagir uns com os outros, mas não dá.” Fala a professora Lia (escola A) aos seus alunos que estão reiniciando a alfabetização.

Conversando com o coordenador de disciplina Rafael (escola D) sobre a calma dos alunos durante o recreio disse-me: “Eles são calmos porque há umas regrinhas e se não cumprirem! Ah! Ah!” A professora Inês (escola A) recomendava à turma, enquanto eu estava na sala: “Não quero que ninguém mude de lugar sem a minha permissão. Aqui, embora pareça não é a casa da mãe Joana. Quem conversar ficará sem recreio – velha tática didática que sempre dá certo!”

Diante da turma bem agitada a Professora Sol (escola A) é questionada por alguns alunos porque estava tão nervosa e gritando tanto com eles. Ela responde: “Vocês não queiram me ver nervosa!” De outra feita, ouvi da Professora Leda (escola C), em sua sala de aula: “Isso aqui é uma sala de aula ou uma feira livre? Olha a batata, olha a cenoura! Vocês não me deixam fazer nada! Só querem conversar e brincar!” A professora Taís (escola C) diante de uma turma bastante agitada fala:

[...] eu estou quebrando o galho de vocês e vocês estão levando na brincadeira! Eu quero que vocês aprendam, não estou brincando não! To chegando no pedaço! (estava sentada e levantou-se). Você pensa que é o dono da cocada preta! Parem de falar! Estou ficando doida, to doida, to doida!

“Guardar as bonecas – acabou o recreio”, disse a Professora Lídia (escola C), ao iniciar sua aula. A Professora Iza (escola C), após pedir aos alunos para cantarem uma música me recepcionando, disse: “Agora é sério! Já falaram, já cantaram, já brincaram, agora vamos iniciar a aula!” São palavras da Professora Nanci (escola A): “Sentar junto é para um colega ajudar o outro. Não é para um encostar-se ao outro e muito menos brincar. Lembrem que eu estou avaliando sempre – participação e disciplina.”

A Professora Lúcia (escola C), trabalhando com o projeto “Quem conta um conto aumenta um ponto”, permite que os alunos venham à frente da turma para rerepresentar a história do Pinóquio, com cartazes pintados em dupla. A história está sem o final. A professora pede que os alunos desenhem um final diferente. Disse-me a professora, mostrando-me vários

trabalhos confeccionados pelos alunos: “Eu gosto muito de trabalhar o lúdico em minhas aulas. Os alunos participam e nem percebem que estão aprendendo. Mas sempre tem um objetivo pedagógico a ser alcançado”.

A professora Clara (escola A), após mandar a turma pegar o livro de Ciências, diz: “Brincar é lá fora! Aqui não é para brincar e sim estudar! Que é isto! Estudar é coisa séria! Estudar não é brincadeira! É o compromisso de vocês. Tem visita na sala que vai olhar tudo, inclusive o comportamento de vocês!” A professora Inês (escola A), dando uma volta na sala e reparando os alunos que ainda não tinham terminado a tarefa, começou a discursar: “Dizem que eu sou muito dura com os alunos, que exijo muito. No meu tempo, na idade de vocês eu já estudava e trabalhava – não me fez mal – me tornou mais responsável! Hoje não pode nada – a justiça impede tudo!”

Diz a professora Lília (escola A): “Sempre que há visitas na sala vocês ficam alterados, com gracinhas. Hoje eu não quero gracinhas. Chega! Eu não estou brincando! Aliás, eu não estou brincando hora nenhuma!” A professora Hilda (escola A) usa um jogo chamado Batata Quente para correção de uma atividade e consegue que toda a turma participe animadamente. Ao final recebeu um bilhete de uma aluna em forma de coração: “Tia, te amo muito! Obrigada pela brincadeira legal que a senhora está dando para a gente. Te amo. Beijijos.”

“Vocês estão aqui para estudar! Brincar é no recreio. A escola é o lugar de trabalho de vocês; não ganham em dinheiro e sim em conhecimento”, foi o discurso feito pela Professora Telma (escola D) aos seus alunos. Diz a professora Luma (escola D) durante o período em que eu estava em sua sala de aula: “Estou esperando os “lentinhas” acabarem – não é hora de brincar não! Tem gente aqui que só quer brincar o tempo todo - está precisando ir para a Educação Infantil! Na hora da atividade é para prestar atenção”.

Por tudo que vi e ouvi durante as minhas andanças pelas escolas pude articular informações, à luz das representações sociais, de algumas contradições que podem confirmar que não são as imagens ‘fortes’ ou ‘fracas’, projetadas pelas comunidades de entorno das escolas, que se constituem verdades em seu interior. No cotidiano das escolas consideradas ‘fracas’ há coisas boas dentro delas e pessoas que estão trabalhando com prazer e proporcionando momentos de intensa alegria e satisfação na aprendizagem de seus alunos. Nas escolas representadas como ‘fortes’ também há coisas que não são tão boas assim e que ainda necessitam de mudanças de condutas de alguns profissionais para merecerem esse título. Para

Madeira (1998; 2001), cada professor selecionado para a amostragem, ao formar sua representação, isto é, ao dar sentido ao objeto 'brincar em sala de aula', o materializa e reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, que depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido.

A hipótese de que escolas consideradas pelas comunidades de seu entorno como 'fortes' ou 'fracas' talvez tivessem posições divergentes em relação ao brincar da criança em sala de aula não se concretizou. Também não foi detectada nenhuma influência no brincar pelo fato de as escolas terem vinculações institucionais diferenciadas. Portanto, as categorias inicialmente escolhidas para classificar as escolas não se mostraram relevantes em relação à influência que poderiam ter nas representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o 'brincar em sala de aula'.

O 'brincar em sala de aula' depende da postura do professor, do seu modo de ser, de sentir e ver as coisas, de respeitar as pessoas e de acreditar que é possível aprender e ensinar com alegria e prazer. São as representações sociais que determinam a incorporação ou não do brincar na postura do professor.

## 6 DESATANDO E ATANDO NÓS

Em relação à prática do brincar em sala de aula, essa análise teve o propósito de verificar o que aparece como dominante nas entrevistas. O que se define como o espaço do brincar? Como o 'brincar em sala de aula' vai sendo construído e reconstruído pelos professores? Quem são os referentes do aprender no brincar: só alunos? Alunos e professores? Alunos e pais? Alunos e escolas? Como isto se constrói? Há referentes positivos e referentes negativos? Em que momentos os entrevistados usam figuras de linguagem como recorrências, hipérboles, antíteses, idéias contraditórias, álisis, ilogismos, lugares comuns, disjunções de tempos ou paradoxos para justificarem suas falas?

A Análise de Enunciação possibilita identificar que mecanismos reforçam ou que efeitos geram no processo em andamento; conhecer o que atravessa aquilo que está sendo falado, isto é, o que está para além da própria palavra. Para Madeira (2005), o discurso marca, demarca, mostra, deixa ver indícios da cultura e da vida da pessoa; não como ato isolado, mas, como forma de interação social.

O estilo dominante das entrevistas é o argumentativo, uma vez que os professores não tinham noção do tema da entrevista, pois, durante o período de observação eu não mencionei o meu objeto de pesquisa para que o processo acontecesse de modo natural; estavam em seus ambientes de trabalho; conversando com uma educadora e, ainda que eles tivessem momentos de fuga ou escape e até mesmo tensões emocionais, procuraram fazer uma argumentação consistente e coerente (MADEIRA, 2005).

Assim, este processo de análise pode indicar pistas das representações sociais dos professores pesquisados sobre o 'brincar em sala de aula', pois prevê uma análise da lógica que estrutura os dados e busca compreender o que há por trás dos estilos e dos elementos de figura utilizados. Para Moscovici (1978), a representação social constitui-se modalidade de conhecimento particular, cuja função é a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

### 6.1 BRINCAR É BOM, MAS...

Ao iniciar a conversa com as professoras, foi possível identificar que todas elas se posicionavam favoravelmente ao ‘brincar em sala de aula’ como se precisasse confirmar que isso faz parte da educação básica de toda criança. A impressão que algumas falas me proporcionaram foi que era ‘necessário’ dizer que se valorizava o lúdico. Que ele era importante para a criança. Que fazia parte da vida dela e a escola não poderia se omitir disso. Já que muitos teóricos aprovam, cabia a elas, em sua práxis cotidiana, aprovar também. Para algumas professoras o brincar está ligado ao processo ensino-aprendizagem, ao prazer de aprender, ao vencer limitações, à interação e à descontração: “Acho o lúdico uma forma muito importante de ensinar e aprender”. “Eles vão desenvolvendo a aprendizagem muito melhor do que ficar só quadro-caderno, caderno-quadro”. “As crianças aprendem e nem sentem que estão aprendendo”. “Os alunos precisam aprender e se descontrair um pouco”.

Nesse contexto, é possível identificar a **recorrência** do pensamento que liga o lúdico ao aprender, da tentativa de integrar o que é considerado como positivo e socialmente aceitável ou esperado, da necessidade de se persuadir da idéia da importância do lúdico em sala de aula. Será que elas estão convencidas do que falam? Eu não fiquei convencida. Tenho a impressão de que isso está somente na cabeça delas, pois em sala de aula a coisa é diferente. Lá, eu ouvi da professora Inês: “Aqui, embora pareça não é ‘a casa da mãe Joana’. Quem conversar ficará sem recreio – velha tática didática que sempre dá certo! Vou pegar a língua de vocês e cortar em pedaços!” e o discurso dela durante a nossa conversa foi peremptório: “Ah! O uso do lúdico em sala de aula? É importante. Tem que ter! Tem que haver! Tem que existir! Porque, afinal de conta, todo mundo, inclusive e principalmente a criança precisa de vez em quando brincar. Ela precisa descobrir que depois que ela brincou ela aprendeu.” Se no plano das idéias a importância de brincar é consenso, o que coloca o ‘brincar em sala de aula’ tão distante do cotidiano? Haveria controvérsias entre pensamento, fala e ação?

Sem querer evidenciar uma contradição entre discurso e prática, estes breves comentários corroboram o pressuposto, fundamental à Teoria das Representações Sociais, de que comunicações e condutas de sujeitos de um dado grupo relativas a determinado objeto, desde que consideradas na complexidade da relação explícito-implícito, podem permitir entrever indícios sobre os sentidos que lhe são atribuídos (MOSCOVICI, 1978; 2003).

É possível notar também a **hipérbole** nos discursos de algumas professoras que, durante as minhas observações, não evidenciaram o uso do lúdico: “O brincar é tudo!” “Eu não

sei trabalhar de outro jeito. Eu gosto de movimento, de sentir e dar prazer em sala de aula!” “Eu gosto muitíssimo de trabalhar dessa forma. Com jogos e brincadeiras!” “Não é daqui não, há muito tempo eu só trabalho com o lúdico!” “Adoro! Pra mim só serve assim! (risos) Eu não gosto de ficar escrevendo em quadro, ficar repetindo as coisas”. “Eu gosto de tudo muito novo! Sou adepta ao lúdico de carteirinha (risos)” Expressões exageradas para proporcionar maior ênfase ao objeto da entrevista; o lúdico aparece como solução mágica da contradição ou do conflito.

Nestas falas é possível registrar a presença de idéias antagônicas, inconciliáveis, **paradoxais**: “De vez em quando eu uso o lúdico. O importante é saber ler e escrever bem direitinho!” “Quando dá, eu aplico o lúdico sim! Eles gostam... Eles adoram! Mas eu tenho que cumprir o livro, não posso falar muito durante a aula porque há essa pressão de fechar o livro!” “Eu me preocupo muito é com a interpretação. E o tempo que sobrar a gente trabalha o resto. Aí, trabalha-se de uma forma mais ‘light’, mais leve, usando o lúdico.” “É raro eu dar um jogo aqui. Acho importante, mas, nós temos muitos conteúdos para trabalhar até o final do ano e não dá tempo de ficar brincando não.” Esses discursos deixam entrever que o uso do lúdico é coisa secundária, de somenos importância, útil para preencher o tempo que sobra das atividades consideradas relevantes.

Há também a presença de **lugares comuns** nas enunciações de algumas falas: “Professor mediador de tudo.” “Tudo direcionado pelo professor mediador.” Noções socialmente admitidas. Uso de expressões que carregam a marca da cultura. Procuram a cumplicidade do entrevistador, pois, para elas, existem outras coisas bem mais importantes: “Porque você tem outras coisas que precisam muito ser trabalhadas”. No decorrer das conversas começaram a aparecer alguns senões; algumas variantes; alguns ‘mas’ que evidenciavam a presença de **ironia** em suas falas: “Brincar é bom, mas...” “Se tiver um objetivo específico.” “Se for dosado e monitorado.” “Se tiver dia e hora marcada.” “Mas os conteúdos são muitos.” “Dá muito trabalho.” “Gera muita bagunça.” “Mas, os alunos gostam.” Com a presença da conjunção adversativa ‘mas’, é possível registrar idéias contrárias ao que estavam enunciando.

### 6.1.1 Brincar só com objetivos

“Bem, depende da brincadeira.” “O brincar é muito importante dentro da Educação. Agora, se tiver realmente um objetivo.” “O brincar em sala de aula tem que ter um objetivo pedagógico.” “Brincar tem que ter um objetivo educacional!” É possível perceber nestes discursos a presença de **ilogismo**, pois as professoras assumiram uma atitude defensiva em relação à contradição, a não admissão do caráter conflituoso do problema, deixando perceber a consciência do mesmo. Procuraram um jeito de convencer da idéia do brincar com objetivo ser válida e aceita numa sala de aula: existe um discurso favorável ao lúdico que é usado pelas professoras, mas, a disposição de ‘deixar brincar’ é seu modo de insurgir-se contra as práticas educativas e, então, há algumas resistências. Para essas professoras, o brincar em sala de aula precisa ter sempre um objetivo específico, pois “admitem que brincar é aprender e tentam instrumentalizar aquilo que é indomável, espontâneo, imponderável” (FORTUNA, 2000, p.147). Elas se preocupam em justificar o brincar, pois, no fundo, o brincar em sala de aula representa uma infração, entretanto, se tiver um objetivo pedagógico, poderá ser válido.

Na perspectiva de Fortuna (2000), é necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Para a autora, este projeto educativo, no entanto, constitui-se ponto de partida para sua prática pedagógica, jamais ponto de chegada definido rigidamente de antemão, uma vez que no brincar é preciso que o professor renuncie o seu papel de onisciência, controle e centralização do que ocorre com os alunos em sala de aula. De um lado, “o educador deve desejar – a dimensão mais subjetiva de ‘ter objetivos’ e, ao mesmo tempo, deve abdicar de seus desejos, para permitir que as crianças, tais como são na realidade, advenham, reconhecendo que elas são elas mesmas, e não aquilo que ele, educador, deseja que elas sejam” A autora se questiona: “Será a ação educativa sobre o brincar infantil contraditória, paradoxal? Sim, tal como o brincar!” (FORTUNA, 2000, p. 148).

“Sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno” (ALMEIDA, 2006, p.3). Para isso, é necessário encontrar o equilíbrio entre o cumprimento de suas funções pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo, pois, se é possível para o aluno perceber um jogo ou uma brincadeira em sala de aula como entretenimento, para o professor isso será sempre resultado de uma escolha

consciente e planejada, que tem por objetivo o trabalho pedagógico. “Brincar na sala de aula é uma aposta” (FORTUNA, 2001, p. 116).

### **6.1.2 Brincar só dosado e monitorado**

Outras professoras parecem sentir-se ameaçadas pelo ‘brincar em sala de aula’ devido a sua aleatoriedade e às novas possibilidades que constantemente aparecem. Temem a perda de sua própria autoridade e usam alguns **álibis** para justificar situações difíceis e comprometedoras: “O brincar direcionado, sendo o professor o mediador de tudo.” “Mas tem aquela dosagem do brincar.” “Você tem que estar sempre circulando, olhando o tempo todo, monitorando.” “Mas se for uma brincadeira inconveniente... Obviamente ela pode até te comprometer. Depende das circunstâncias.” “Quando eu invento de dar um jogo, eles falam alto, gritam, levantam-se, correm. Fica difícil controlar! E também eles não gostam, acham que estão perdendo tempo de aprender.” As professoras sentem o brincar como forma de comprometimento, como uma exposição excessiva do ‘ser professor’. Idéia de repressão. Fragilização da função. A mediação do professor não pode ser feita de modo mecânico, mas sim integrando ações e atitudes. Seu papel no brincar foge à habitual centralização onipotente e os professores não sabem o que fazer enquanto seus alunos brincam, refugiando-se na realização de outras atividades, ditas produtivas (FORTUNA, 2000). Há grande preocupação com sua imagem diante da turma.

Segundo Maluf (2003), o brincar propicia vivências de situações importantes e é necessário que o professor não se coloque como onipotente, mas como participante, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos através das brincadeiras, dos jogos e de outras atividades. Para isto, é necessário que o mesmo se destitua de sua condição autoritária e distante, participe com as crianças de suas brincadeiras sem medo de ver seu papel ameaçado e abra espaço para o reconhecimento da importância deste momento para o desenvolvimento infantil. A escola não pode ser concebida apenas como mediadora de conhecimentos, mas como um espaço de construção coletiva do saber

organizado, onde professores e alunos, a partir de suas experiências, possam criar, ousar, buscar alternativas para suas práticas, ir além do proposto e inovar (MALUF, 2003).

### **6.1.3 Brincar tem dia e hora marcada**

Como o lúdico tem ocasiões de parabenização e outras de repreensão da escola, a professora Rosa disse-me em seu discurso: “Tem dia que dá uma brecha. Que sobra tempo. Às vezes falta tempo! Nunca tive nenhuma repreensão quanto ao uso do lúdico não.” Já a professora Mara teme que o uso do lúdico possa gerar repreensão para ela e, por ser novata naquele estabelecimento de ensino, não se permitiu aventurar-se: “Eu tenho dado pouco. Tem muita coisa que eu vou pegando devagar. Estou fazendo as coisas com muita cautela para cumprir com tudo que for preciso. Eu tento fazer duas vezes no mês alguma coisinha.” Outras professoras foram mais categóricas quanto ao horário do brincar: “Uma manhã de brincadeiras.” “Minha aula foi ‘gostosa’ na semana do folclore!” “Só quando eles acabam a tarefa de aula.” “Mas é uma coisa que não é todo dia!”

Desse modo, usando o brincar em determinados momentos ou situações, nota-se uma não integração do lúdico a outras atividades da sala de aula. Ele é encarado como uma atividade à parte. O lúdico usado como forma alternativa, quando dá tempo, nas comemorações ou quando não se tem uma programação melhor dá indícios que ele não é bem querido dentro da sala de aula. Não faz parte da programação diária do professor e sim ocasionalmente. Essas professoras ainda não perceberam a importância da criança estar em contato com a outra para realizar uma brincadeira; que o brincar em sala de aula não está ligado simplesmente ao prazer, mas que desenvolve a imaginação, o raciocínio, a sensibilidade, a percepção, etc. As brincadeiras fazem parte do cotidiano dos alunos e expressam como eles sentem, sonham, desejam, refletem, ordenam, organizam, desorganizam, constroem e reconstroem a realidade. Porque não utilizá-las na sala de aula?

“Sim, mas eu só permito na sexta-feira, quando eles já estão bem cansados de estudar e eu também estou de ensinar”. Imagino o quanto a professora Paula estava cansada no

final da semana! De tanto gritar, bater os pés no chão e a régua sobre a mesa. Como já mencionei lá atrás.

#### **6.1.4 Brincar? Mas são muitos conteúdos**

Nos dias de hoje, vê-se uma profunda mudança na sociedade, por causa de uma tumultuada inversão de valores. Por consequência, a fase da infância, para crianças, vem acumulando sérios abalos destas transformações, seja pela reorganização familiar ou pela nova demanda do ritmo de vida. As crianças estão, cada vez mais cedo, sendo cobradas a assumir responsabilidades e a superar suas limitações. Assim, a escola como não poderia deixar de ser, também soma essa conduta ao seu papel de transformadora e cada vez mais se preocupa com o cognitivo, os conteúdos e suas relações. Essas alterações, certamente, obrigam a maioria da população adulta a se readaptar a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade. Dessa forma, os professores, como qualquer profissional, ou como qualquer trabalhador, percebem que precisam seguir a evolução constante dos tempos modernos, seja do que ensinam, seja de como ensinam. Seria absurdo pensar que todos precisam aprender durante toda a vida e não o professor. O cenário defasado do ensino, seus métodos arcaicos, a falta de dinamicidade das aulas demonstra a insuficiência da formação inicial do professor (ENGUIITA, 2004).

Há professoras que justificam a quantidade de conteúdos, nos livros ou nas apostilas, a serem trabalhados durante o ano, como impedimento ao ‘brincar em sala de aula’: “Tem muitos conteúdos para dar e não comporta brincar não.” “Eu tenho que cumprir o livro e deixar de dar outras atividades mais prazerosas, mais gostosas, que têm rendimento bom. Não posso perder tempo. A escola cobra isso!” Muitas vezes, deixam de oportunizar atividades prazerosas aos alunos, por medo do desconhecido, de arriscar, de não dar certo, de atrasar a programação, de serem repreendidas por seus superiores. Por isso não se dispõem a realizar atividades lúdicas com eles, para auxiliá-los a desinibirem-se e aprender com prazer.

É de suma importância que o professor, em suas atividades, esteja atento aos conteúdos, como também às relações afetivas desenvolvidas pelos alunos. Para isso, é

necessário que ele seja criativo e tenha sensibilidade para incluir o lúdico nesse material proposto pela escola como absolutamente indispensável sem dicotomizar o trabalho de sala de aula. O professor tem que ter ‘jogo de cintura’ para aproveitar todos os momentos e transformar esses ‘impedimentos’ aparentes em benefício do ensinar e do aprender: “Então há a questão da criatividade do professor. Como eu gosto de estar ‘inventando moda’ eu vou enriquecendo as atividades do livro, vou procurando outros recursos, coloco desafios, vou brincando com outros jogos para animar mais as aulas.” Assim falou a professora Lúcia que é adepta do lúdico em suas aulas, conforme presenciei várias vezes.

### 6.1.5 Brincar dá trabalho

É preciso desacomodar. O lúdico é ação! A maioria das professoras assume que o brincar em sala de aula dá trabalho. Seja pelo fato de não encontrarem os jogos prontos: “Tem que correr atrás do material.” “Pesquisar, verificar o horário, o tempo que vai gastar, o modo como você vai fazer.” “Tem que organizar com antecedência, deixar tudo preparado.” Seja pela falta de preparo do professor: “Porque o primordial tem que ser o professor estar preparado. A grande maioria ainda não está.” Seja porque sua formação profissional omitiu o lúdico: “O professor precisa ser reciclado em cima das brincadeiras para poder ensinar brincando.” “Dá muito trabalho! Eu fico preocupada com o que vou falar. Como vou falar. Eu imagino tudo! Eu perco até o sono.” Ou porque a própria prática pedagógica é o que gera dificuldades maiores: “Ele pode se perder e confundir a cabeça da criança!”

Em nossas conversas percebi também a presença de **antíteses**, quando salientam a oposição entre palavras ou idéias: “Dá um pouquinho, mas não muito.” “Dá. Dá muito trabalho. Dá bastante.” “Depende. Não dá muito não. Dá um pouco.” “Dá. Dá um trabalhinho (risos). Lógico que dá trabalho!” “Não, engraçado, até que não. Dá um pouco de trabalho sim”. Houve também **disjunção de tempo**: “Hoje, agora, no momento, é uma aula trabalhosa!” E no futuro não será mais?

Quando o professor adota o lúdico como seu instrumento de trabalho em sala de aula, quando está conscientizado da sua importância para o processo ensino aprendizagem,

mesmo com muito trabalho ele se propõe a utilizá-lo: “Mas eu acho que os lucros são bem maiores!” “Mas, depois a compensação é ótima!” “Todo cansaço vale a pena!” “Mas isso me dá enorme prazer!”

Somente a professora Flora (aquela dos ‘sonhos’) declara que o brincar em sala de aula não dá trabalho. Para ela, o brincar em sala de aula é uma construção permanente entre professor e aluno:

Eu não acho não! Organizo numa boa! Até o que dá, como dá, no limite. Sem ansiedade. Deu? Fizemos. Foi bom? Vamos continuar? Não vamos? Conseguimos atender ao que queríamos? Não deu? Não conseguimos? Não tenho o hábito de fazer e mostrar que fiz bonito! Trazer prontinho de casa. Não faço nada sozinha. Tudo junto com eles e ao alcance deles.

#### **6.1.6 Brincar gera indisciplina e bagunça**

Algumas professoras apresentaram como explicação para o não uso constante do brincar em sala de aula, fazendo parte do planejamento diário, o fato de que gera indisciplina, muita bagunça e certamente põe em jogo sua autoridade, seu prestígio e dominância sobre aquele grupo de alunos: “Muitas vezes a gente fica até com medo de iniciar uma brincadeira por conta dessa agitação.” “É inevitável! Jogar com crianças, a bagunça vai acontecer. Eles falam alto, gritam, levantam, correm. Fica difícil controlar!” “Mas o professor tem que ter pulso forte e ir controlando a bagunça.” A sala de aula tem entre outras características, o fato de se apresentar como coisa séria, não permitindo espaço para o divertimento; o rigor e a disciplina são mantidos em nome dos padrões institucionais, o que torna o ambiente infantil artificial, longe dos gostos das crianças. Isto constitui as representações sociais que os professores têm da sala de aula.

As professoras se preocupam também com o fato de terem que lidar com alunos despreparados que ainda não aprenderam a brincar em conjunto: “Às vezes, há brigas, um é mais agressivo que o outro.” “E quando alguns alunos quiseram ‘avacalhar’ a gente teve que tirar da sala.” “Ele tem que aprender a respeitar o outro. Porque nem sempre se pode ganhar e ele está ali para se preparar e não ganhar sempre.”

Qual o espaço ideal para brincar? Nos discursos das professoras a sala de aula não é apropriada: “Dentro da sala de aula gera indisciplina porque o ambiente é apertado.” “Dificulta porque tem as outras salas de aula e eles falam alto, arrastam cadeiras. Pode ser no pátio, no refeitório. Tem sempre que procurar um lugar maior.”

Novamente aparecem **antíteses**, dessa vez na fala da Professora Inês (aquela que a sala não é “a casa da mãe Joana”):

Um pouco de indisciplina. Claro! Nossa! E como! Com certeza na hora é só empurrar, na hora é só levantar, é só arrastar cadeira, é só gritar: É porque eu ganhei! É porque eu perdi! Fulano está roubando! Com certeza gera muita indisciplina, mas com boa vontade, com pulso firme, porque desde sempre educação é educação, professor é professor e aluno é aluno, com um pouco de boa vontade você consegue organizar a coisa. Trabalho tem, indisciplina tem, mas, a gente consegue.

“Porque desde sempre educação é educação, professor é professor e aluno é aluno” essa afirmativa da professora esclarece que no cotidiano escolar, os sujeitos sociais vão mediando a realidade pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas. Dessa forma, no processo educativo, o velho e o novo, respectivamente, são reconstruídos e construídos em busca da meta a ser atingida. “Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo em que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar” (DAYRELL, 1999, p. 137).

Talvez sejam indícios da ansiedade e da insegurança que a abordagem da questão indisciplina, em nossas conversas, possa ter suscitado nas professoras, pois, para algumas os referentes do brincar não se limitam somente à ação dos alunos, mas também se estendem ao aprendizado do professor: “Mas tudo é uma questão de persistir.” “O professor também vai aprendendo a lidar com isso.” “Se a gente, realmente, se propor a fazer um trabalho que modifique a gente e as crianças, a gente consegue encaixar o lúdico. Mesmo que não saia ‘às mil maravilhas’. Isso tem que ser um trabalho continuado.”

É notória a diferença dos discursos das professoras que aderem o brincar em sala de aula no seu cotidiano. Elas encaram a movimentação de uma aula lúdica como natural e compreensível, não permitindo que isso seja motivo de escassez ou ausência em seus

planejamentos: “Tudo é combinado com eles. Não funciona mais o professor chegar e ditar regras.” “Não gera indisciplina porque eles adoram e ficam concentrados naquilo. Gera barulho. Aplaudem, gritam, vibram quando ganham, ficam em pé para torcer. Isso faz parte de uma aula lúdica, de uma aula dinâmica!” Onde há encantamento, o pensamento é aguçado, a curiosidade e o interesse despertados. Aprende-se mais e não se esquece.

### 6.1.7 Mas os alunos gostam

Ao encaminhar para o término de nossas conversas, as professoras falaram sobre a reação dos alunos diante da possibilidade de vivenciarem o lúdico nas salas de aula e de suas próprias reações nesse processo. Ouvi discursos a favor: “É uma questão de consciência. Então eu procuro fazer o melhor que posso.” “Sento no chão com eles para contar histórias ou jogar algum jogo, cantamos, dançamos, representamos, construímos. Eles adoram!” “Eu costumo fazer gincana. Acho que isso rende muito mais.” E ouvi discursos contra: “É raro eu dar um jogo aqui. Não dá tempo de ficar brincando não. E também eles não gostam, acham que estão perdendo tempo de aprender os conteúdos que precisam saber até o final do ano.” “Eles gostam muito de brincar. Só que não se pode deixar fazer o que querem!” “De vez em quando eu uso. O importante é saber ler e escrever bem direitinho!”

Nas salas de aula das quatro escolas, independentes de serem consideradas ‘fortes’ ou ‘fracas’, públicas ou particulares, foram poucas vezes que pude registrar uma aula lúdica, dinâmica, alegre e prazerosa. Vivenciei aulas enfadonhas e desinteressantes que me davam sono. Turmas agitadíssimas sob o comando de professoras ríspidas e estressadas sem se incomodarem com a minha presença. Referências negativas ao brincar e à brincadeira. Entretanto, fechando as nossas conversas, assim como iniciaram, as professoras se declararam totalmente a favor do lúdico ou com pequenas restrições: “A aula não fica cansativa. Porque a escola não tem que ser algo ruim.” “O tempo de brincar é inesquecível!” “Adoro! Pra mim só serve assim!” “Com certeza! De carteirinha!” “Isso me dá enorme prazer!” “Eu adoro trabalhar com jogos! Há muito tempo eu trabalho com o lúdico!” Estariam usando **hipérboles**, numa relação entre desejo e realidade? Ou seria um **paradoxo**, numa tentativa de relativizar a contradição? Se no plano das idéias a importância do brincar é consenso, o que o coloca tão

distante do cotidiano? Quais seriam as histórias de vida desse grupo social que pensa de um modo e age de outro, em relação ao 'brincar em sala de aula'? O uso de figuras de linguagem no discurso são indícios reveladores de mecanismos de diversas ordens que expõem conflitos, valorizações, importâncias, contradições, máscaras, ambivalências, fugas, etc. Nas enunciações dos professores eles revelaram muito mais que o desenvolvimento de seus pensamentos, pois, o sentido ou representação de um objeto é apreendido, em um contexto, por sujeitos que se constroem nas relações sociais, imersos em uma cultura, em uma totalidade e possuidores de uma história (MADEIRA, 1998).

Talvez a dificuldade que faz o professor colocar a brincadeira tão distante da sala de aula seja a falta de uma formação lúdica que lhe permita experimentar, descobrir e conhecer as possibilidades para si próprio, na expectativa de que esta seja uma experiência transformadora; que lhe proporcione uma concepção diferenciada do lúdico e lhe dê maior confiança de usá-lo para uma intervenção de melhor qualidade junto aos seus alunos. Os professores estudaram que o brincar é importante, mas, na prática, não o utiliza, uma vez que seu uso mexe com sua própria imagem – é o professor que está sendo exposto; que está sendo questionado durante o brincar do aluno; ele precisa 'proteger a sua imagem' e por isso se justifica o tempo todo.

Conforme afirma Jodelet (2001), as representações sociais se constituem em sistemas de interpretação que regem nossas vidas, nossa relação com o mundo e com as outras pessoas, na medida em que interferem nos diferentes aspectos que constituem o pensamento social, configurando uma dinâmica que envolve os dois pólos: o psicológico e o social. “Como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados” (JODELET, 2001, p.22).

Madeira (2000) corrobora essa concepção, ao ressaltar que as representações sociais de um dado objeto tanto refletem aspectos individuais do sujeito que as constrói e expressa, quanto sua inserção numa dada totalidade social, ou seja, o sujeito atribui sentido ao objeto a partir de suas experiências e relações, num processo que envolve individual e social em toda sua complexidade. Para a autora, o que somos e as representações que reconstruímos se faz na história de uma dada formação social, “num processo de relações familiares, grupais e intergrupais que se estende ao longo da vida e, em meio ao qual, afetos, necessidades, valores,

normas, estereótipos, imagens, símbolos, demandas e interesses se articulam em palavras” (MADEIRA, 2001, p.130).

Logo, o sentido atribuído ao ‘brincar em sala de aula’ e o processo de atribuição desse sentido ao cotidiano das escolas consideradas pelas comunidades em ‘fortes’ ou ‘fracas’ não são aspectos a serem analisados isoladamente, na medida em que ambos são construções psicossociais dos sujeitos pesquisados, uma ação que envolve integração de história pessoal à dos grupos com os quais estes sujeitos interagem, quer direta ou indiretamente. Portanto, os nós continuam para serem desatados.

Ao longo daqueles ensaios, aos poucos e com muita atenção, pude ir descobrindo, em meio aos discursos e condutas explícitas, sinais fugazes do implícito em suas representações sociais: o estilo de atuação dos professores, a forma particular de ‘estar em cena’ revelavam, a cada apresentação, pistas sobre os sentidos que atribuíam ao ‘brincar em sala de aula’. Permeando as reações, expressões e manifestações de professores, tanto em suas atitudes como em suas falas, estes sentidos iam se deixando entrever.

Em cada escola, independentes de serem consideradas ‘fortes’ ou ‘fracas’, públicas ou particulares, embora com estrutura arquitetônica diferente, lá estavam suas salas de aula com ‘velhas carteiras enfileiradas’ atestando, não só o acervo do mobiliário, mas também das práticas e dos discursos de seus professores. O brincar era, na maioria das vezes, tratado como ato isolado, lembrado quando sobrava o tempo absorvido pelos conhecimentos, sobrepostos pelo acúmulo e repetição, ou se limitava aos poucos jogos contidos nos livros didáticos ou nas apostilas, como um ato obrigatório. Vi alunos uniformemente arrumados, em silêncio absoluto, absorvendo todas as informações transmitidas. Professores detentores do conhecimento. Esquemas de vigilância, ameaças e punição. Ambiente hierarquizado. O lúdico parecia ser uma contestação do autoritarismo. Poucas vezes vi o brincar ser utilizado como atividade planejada e enriquecedora das práticas pedagógicas. Então dava prazer de ver alunos atuantes, barulhentos e participativos. Professores amáveis, alegres e interessados. Manejo da disciplina e ‘da volta à calma’ com atitudes respeitadas. Ali, o lúdico parecia ser uma constância.

Deixas e descobertas estavam em todas as cenas naquele lócus de aprendizagem: brincando e ensinando; querendo, ou acreditando tudo controlar, os professores forneciam informações que evidenciavam suas condutas e me permitiram construir o núcleo

figurativo com a forma metafórica que condensa, guia e revela os significados que atribuem ao ‘brincar em sala de aula’: **‘brincar é o bicho’**.

Esta forma metafórica é uma objetivação corroborada nas estratégias adotadas pelos professores, nas práticas que assumiam e nos sentidos de autoridade que se podia entrever nas comunicações e posturas acerca da própria atividade em sala de aula quando associada ao processo ensino-aprendizagem. Na objetivação as informações são transferidas: ‘brincar é bom, mas, brincar na sala de aula não é bom’. O sentido do brincar é transformado, o tempo todo, nas enunciações dos professores: “Brincar é bom, mas... ‘Se tiver um objetivo específico.’ ‘Se for dosado e monitorado.’ ‘Se tiver dia e hora marcada.’ ‘Os conteúdos são muitos.’ ‘Dá muito trabalho.’ ‘Gera muita bagunça.’ ‘Os alunos gostam.’” Está ancorada na idéia que o professor faz do aprender e do brincar: o aprender é coisa séria, incorporado pela escola; o brincar não é coisa séria, é coisa de criança. A escola não incorporou o uso do brincar como coisa séria.

Para alguns, ‘brincar é o bicho’ domesticado, manso, bom, que mesmo dando trabalho traz grandes prazeres e vale a pena ter. Para outros, ‘brincar é o bicho’ indomável, perigoso, papão, que pode prejudicar e trazer grandes perigos e contrariedades àquele que o tem.

Se nos discursos proclamados o ‘brincar em sala de aula’ era importante no processo ensino-aprendizagem, na prática, nem todos possibilitavam condições para essa atividade às crianças, demonstrando condutas e posturas inseguras que temiam assumir. As representações sociais dos professores sobre o ‘brincar em sala de aula’ foram apreendidas da observação; os discursos deram pistas de que era socialmente aceitável. A sala de aula, palco de aprendizagem, não era o único e, algumas vezes, não eram valorizadas as vivências e experiências que as crianças traziam de suas histórias de vida, base a partir da qual elas teriam condições de decodificar e de internalizar as novidades que o externo lhes apresentava. Alguns professores pareciam esquecer ou não queriam aceitar que o ‘brincar é a linguagem da criança’. Como a linguagem da criança não é levada a sério, o brincar também não o é. Para alguns professores o brincar é depreciado e não tem importância porque ele é ‘linguagem de criança’ e como tal deve ser abandonado, não deve ser levado a sério.

Neste contexto, foi possível perceber um conjunto de indícios sobre o temor e a insegurança que se escondiam sob as certezas e intransigências de cada um. A título de

exemplo, destacamos alguns aspectos: os professores se preocupam em justificar o brincar, pois, no fundo, o brincar em sala de aula representa uma infração, entretanto, se tiver um objetivo pedagógico, poderá ser válido; sentem o brincar como forma de comprometimento, como uma exposição excessiva do ‘ser professor’. Idéia de repressão. Fragilização da função. Usam o lúdico como forma alternativa, quando dá tempo, nas comemorações ou quando não têm uma programação melhor. Indícios de que ele não é bem quisto dentro da sala de aula; deixam de oportunizar atividades prazerosas aos alunos, por medo do desconhecido, de arriscar, de não dar certo, de atrasar a programação, de serem repreendidos por seus superiores; assumem que o brincar em sala de aula dá trabalho, gera indisciplina e muita bagunça. Põe em jogo sua autoridade, seu prestígio e dominância sobre aquele grupo de alunos, mesmo porque “o importante é saber ler e escrever bem direitinho!”

No movimento do brincar ‘é bicho bom’ ou ‘é bicho papão’ que animava a metáfora, os professores afirmavam de modo recorrente, sua autoridade, seu poder e seu saber para além do que definiam como: “Brincar é bom, mas...” Os sinais presentes, a cada cena, nas condutas e comunicações dos professores levaram-me a conjecturar sobre o que os estaria suscitando; a tentar descobrir quais são as representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o ‘brincar em sala de aula’.

Todas as justificativas que os professores deram para não usarem o ‘brincar em sala de aula’, em seus planejamentos de ensino, dão indícios das representações sociais desses sujeitos com relação a esse objeto: o brincar está, provavelmente, ligado à concepção que o professor faz da idéia de aprender e trabalhar. Para ele o aprender está ligado diretamente ao trabalho e como o trabalho não é encarado como produção prazerosa, mas, como suor, sofrimento, dor, dedicação e seriedade; o aprender também deve ser suado, sofrido, doloroso e sério. O brincar é cheio de alegria, satisfação, prazer, ‘não é coisa séria’ é ‘coisa de criança’, portanto, para o professor, aprender, trabalhar e brincar são ações que não se coadunam dentro da sala de aula. O ‘brincar em sala de aula’ parece constituir uma ameaça à onipotência do professor e ao processo ensino-aprendizagem.

Esses sentidos, enfim apropriados por aqueles sujeitos, passavam a integrar seus campos de representações e a orientar suas comunicações e condutas relativas ao objeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E o espetáculo estava saindo de cena... Durante alguns meses estivera na platéia. Algumas vezes aprendendo, aplaudindo e me deliciando com o prazer que a peça me proporcionava. De outras vezes, sentia certa nostalgia quando alguns atores apresentavam-se sem alegria ou convicção de que a peça era realmente boa. Eu ficara com a impressão de que os atores ainda teriam muita coisa para apresentar naquele palco de atividades tão diferenciadas. Eu é que precisava sair.

Em cada lembrança revia gestos, condutas, diálogos. E ao rever o espetáculo na memória pude identificar, na sutileza de cada cena, que novas informações iam se articulando, valores se diferenciavam, imagens se definiam, símbolos eram hierarquizados, conceitos se individualizavam, normas eram criadas para delimitar territórios. Enfim, cada cena deixava entrever pistas das diferentes culturas, crenças e práticas dos atores-professores concernentes à peça 'brincar em sala de aula'. Só a Teoria das Representações Sociais para me fazer enxergar e sentir a profundidade da mensagem. A articulação desses sentidos permitiu identificar campos de representações específicos a cada escola pesquisada. Sua cultura, saberes e vivências, por mais que fossem parecidos, deixava notar participações, posturas e comportamentos aceitos ou rejeitados naquele palco e que acabaria por se naturalizar nas próximas atuações de cada um. A atribuição de sentidos ao lúdico no cotidiano das salas de aula vai dando pistas das representações que caracterizam os indivíduos-professores e seus grupos de pertença e, sem dúvida, orientando suas comunicações e condutas.

A 'idéia do brincar' que se construía durante aquele período de convívio era resultado de classificações e nomeações, apropriações e reconstruções acerca do vivido, das histórias de vida, das crenças e valores concernentes ao objeto em estudo. Pude perceber que a adoção do lúdico na organização pedagógica pede mais flexibilidade, ambição, criatividade, prazer e ousadia das instituições educacionais e de seus educadores. Embora se pudesse fazer muita coisa nova e boa, mesmo dentro das velhas estruturas educacionais, o 'brincar em sala de aula' ainda era acompanhado da conjunção adversativa 'mas'. A articulação desses sentidos ia constituindo campos de representações que definiam, delimitavam e direcionavam formas de comunicação e de conduta próprias aos espaços de cada um no macro espaço que se denomina

escola.

As reações e variâncias de condutas e comunicações em relação à prática do ‘brincar em sala de aula’; sua construção e reconstrução; os referentes positivos e negativos do aprender no brincar; as recorrências, as hipérboles, as antíteses, os álibis, os ilogismos, os lugares comuns, as ironias, as disjunções de tempo ou os paradoxos que apareceram nos discursos dos professores permitiram corroborar que a consideração das representações sociais permite integrar as relações complexas dos sujeitos e o sentido atribuído por eles a um dado objeto, vinculando-os ao dinamismo de uma cultura e de uma história. Neste movimento, a partir da interação, dos relacionamentos, das trocas de informações e experiências, o sujeito apropria-se do objeto atribuindo-lhe sentido, vivenciando emoções, vislumbrando imagens, ratificando valores, normas e símbolos, aderindo ou rejeitando crenças, estruturando e associando conceitos, num processo contínuo e sutil de reconstrução que os faz e refaz, a ambos.

Assim, o tema deste trabalho, longe de se esgotar aqui, poderá ser objeto de vários outros que, certamente, virão; há muitos nós que ainda precisam ser desatados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade Como Instrumento Pedagógico**. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 08/04/2006.

ALMEIDA, G.; BRANDÃO, H. **O Lúdico: Hora de Ensinar X Hora de Brincar**. <<http://unebxi.vilabol.uol.com.br/g5a.htm-7k>>. Acesso em 16/05/2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo, SP: Thomson, 2004.

ANDRADE, C. D. **Criança dagora é fogo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ANDRÉ, M.E.D. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENJAMIN, W. **Reflexões: A Criança. O Brinquedo. A Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BOWMAN, A. K.; WOOLF, G. (Orgs.). **Cultura Escrita e Poder no Mundo Antigo**. São Paulo: Ática, 1998.

BRANDÃO, C. R. A turma de trás. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de Aula: Que Espaço é Esse?** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Interface**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n.8, jul./dez, 2002.

COMARÚ, P. A.; BERTOLDO, J. V. Os dizeres e saberes do ofício docente: o que a ludicidade tem a ver com isso. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (Orgs.). **Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra**. 1. ed. Santa Maria, Rio Grande do Sul: Centro Universitário Franciscano, 2003.

DAYRELL, J. (Org.) A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. UFMG, Belo Horizonte, 1999.

\_\_\_\_\_. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.15, 1992.

DELORME, M. I. A prata dessa casa vale ouro. In: **Nós da Escola**. N. 43. Rio de Janeiro: Prefeitura/Educação, 2006.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et representations collectives. **Revue de Métaphysique et de Morale**, VI, 1898.

ENGUITA, M. F. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 Maio 2007. Pré-publicação.

FERNANDES, S. M. C. **Educação e Construções Identitárias: O Silenciamento na Expressão de Crianças Deficientes Visuais**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2004, 142 p.

FIGUEIREDO, M. M. A. **Brincadeira é coisa séria**. [www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo\\_06.doc](http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_06.doc) Acessado em 22/05/2007.

FONTANA, R.C. **Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. Tese de Doutorado em Educação Universidade de Campinas, 1997, 150 p.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. F.; DALLA ZEN, M.I.H. **Planejamento: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. Formando professores na Universidade para brincar. In: Santa Marli P. dos (Org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GEERTZ, C. Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GUIRADO, M. **Instituições e Relações Afetivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens** - O jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S (Org.). **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1984.

JODELET, D. (Org.). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KONDER, L. A ludicidade como fator libertador. In: **Nós da Escola**. Rio de Janeiro: Prefeitura/Educação, 2006.

LAMB, M. E. **O brincar na escola**: manifestações e perspectivas culturais. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul. 2002, 114 p.

LAPASSADE, G. **As Microsociologias**. Brasília: Líber livro, 2005.

LINS, C.; SANTIAGO, M. E. Representação Social – Educação e Escolarização. In: MOREIRA, A. **Representações Sociais**: Teoria e Prática. João Pessoa: Universitária. 2001.

MADEIRA, M. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. (Org.). **Representações Sociais: Teoria e Prática**. João Pessoa: Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. Um Aprender do Viver: Educação e Representação Social. In: MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais e Processos Discursivos. In: MOREIRA, A. (Org.). **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. Como e para quem a escola se diz. In: **Revista de Educação AEC**. Ano 35, n. 141, outubro/dezembro, 2006. Brasília. AEC. 2006.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEZZOMO, L. M. S. **Aprender Brincando** – o jogo de conhecimento. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. 2003, 203 p.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, S.; BUSCHINI, F. (Dir.). **Les méthodes des sciences humaines**. Paris: PUF, 2003.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

\_\_\_\_\_. **A. Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais:** investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PASCHOAL, J. D. **O Lúdico no contexto da pré-escola:** concepções de professores e currículo – uma proposta de intervenção. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2001, 232 p.

PORTO, C. L. **Jogos e Brincadeiras:** desafios e descobertas. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/jbdd/teimp.htm>>. Acesso em: 01/04/2006.

SANTOS JUNIOR, M.F. **A Festa do Lúdico no Ensino Fundamental -** Concepções de Duas Categorias. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - Educação Física. Piracicaba, São Paulo. 2003, 1v, 166 p.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Maio 2007. Pré-publicação.

SCHÖFFEL. L. W. **Concepções de professores sobre o "brincar" e práticas pedagógicas na pré-escola.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, São Paulo. 2003, 142 p.

TAVEIRA, A. S. N. A sala de aula – O lugar da vida? In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de Aula: Que Espaço é Esse?** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

TOMELIN, K. N.; ANDRADE, M.C. L. “**Assim é mais divertido**”: um estudo sobre a eufemização dos mecanismos disciplinares no recreio escolar. ANPED, GT: Sociologia da Educação, n. 14.

VASCONCELLOS, T. **Jogos e Brincadeiras**: desafios e descobertas. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/jbdd/teimp.htm>>. Acesso em: 01/04/2006.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente - O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 6. ed. Tradução de Neto et al. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989.

WERLANG, C. **Jogos Dramáticos e Brincadeiras Cantadas Mediando a Formação Lúdica do Educador dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2002, 4 v, 114 p.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & A Realidade**. Tradução de Abreu; Nobre Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Criança e o seu Mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

# Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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