

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A escola, responsável pela educação formal, sempre teve dificuldade em considerar a criança em si, a sua prioridade era o aluno. Preocupada em ensinar os conteúdos, não sobrava tempo para brincadeira, esta só atrapalharia o processo de aprendizagem. A escola separava os momentos de “brincar” e de “aprender”. (TOLEDO, 2008)

Entretanto, há alguns anos, esta concepção passou a ser questionada. Com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, quando formou-se um contexto favorável para entender a infância e suas necessidades (NASCIMENTO, 2007), a idéia de oposição entre brincadeira e trabalho, no sentido de produção e aprendizagem, passou a ser desvalorizada. Assim a brincadeira começou a ser vista “como uma atividade que se articula aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer” (BORBA, 2007, p. 35), ou seja, passou-se a entender a importância da cultura lúdica, da inventividade das crianças nos processos de aprendizagem. (GOULART, 2007)

Aceitar a brincadeira como um espaço de apropriação/produção de cultura, e que possibilita a aprendizagem de habilidades lingüísticas, cognitivas, éticas (valores) e sociais, praticamente tornou-se um consenso, assim como a necessidade de se fazer uso dela na escola, não só na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental e nas demais etapas da nossa formação. (BORBA, 2007)

1.1 Problema e Hipótese

Apesar do citado anteriormente o que ainda se observa é a pouca utilização dos jogos e brincadeiras dentro da escola, e quando são vistos raramente acontecem em espaços alternativos à sala de aula, salvo às exceções do horário do recreio e das aulas de educação física, quando existe a disciplina na unidade.

Entre as muitas dificuldades relatadas pelos professores estão: a falta de entendimento por parte da equipe pedagógica e direção escolar, a falta de espaço, a falta da formação específica e a própria turma que não colaboraria para realização destas atividades, restringindo assim a sua utilização ao local considerado mais “seguro”: a

sala de aula. Segundo Freire (2005, p. 77) “o simples fato de as crianças saírem de sala de aula para o pátio torna-as incontroláveis para os procedimentos habituais utilizados pelas professoras para manter a disciplina”.

A escola ainda muito enraizada pelos valores morais e científicos positivistas (MENIN, 2002) não permite momentos em que se brinca por brincar, pelo que ela pode proporcionar como ela mesma. É necessário que a brincadeira seja uma atividade planejada e que esteja vinculada a um “ganho” e dentro de uma “ordem”. Brougère (*apud* FREIRE, 2005) nos faz esse alerta:

a presença do jogo na educação se este for descaracterizado como tal, servindo apenas de pretexto para seduzir os alunos para as tarefas que, de tão enfadonhas em sala de aula, são rejeitadas pelos jovens ... Quando serve a pedagogia, o jogo, de modo geral, deixa de ser jogo para ser profanado por estratégias, que de modo algum, levam em conta o verdadeiro papel educativo da atividade lúdica (p. 81)

Este será o enfoque da investigação deste estudo. A idéia é de que a concepção restrita que se tem da utilização dos jogos e brincadeiras, acaba por restringir seu uso, seja negando a sua presença na escola ou transformando-o apenas numa ferramenta de trabalho, descaracterizando-o de sua essência.

1.2 Delimitação do trabalho

Para realização deste trabalho investigamos a concepção do brincar na escola pública atual e sua importância. Assim foi realizada uma pesquisa com um grupo de professores da Rede Municipal de Educação de Mesquita, regentes de turma, atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A escolha deste grupo específico foi motivada por duas questões principais:

1. Constantemente são feitas reivindicações por parte dos professores, em reuniões pedagógicas promovidas pela SEMED¹, para que haja um espaço na grade horária onde os alunos possam brincar;
2. Este grupo de docentes teve a sua formação inicial orientada para o trabalho com a educação de crianças pequenas, e como Toledo (2008), considera o brincar algo natural para elas, faz-se necessário entender como os docentes entendem o jogo no espaço educacional.

¹ Secretaria Municipal de Educação de Mesquita

1.3 Objetivo

Compreender de que maneira o jogo é concebido e utilizado pelas professoras que atuam no ciclo de alfabetização – 1º ao 3º anos, no município de Mesquita.

1.4 Questões a investigar

Para atingirmos o objetivo algumas questões devem ser elucidadas, são elas:

- Quais argumentos as professoras utilizam para justificar a presença (importância) do jogo na escola?
- Em que momentos os jogos e brincadeiras aparecem no cotidiano escolar?
- Como essas brincadeiras são desenvolvidas?

1.5 Justificativa

Este trabalho tem como proposta subsidiar as discussões no âmbito acadêmico e nas práticas cotidianas a respeito do brincar. A partir do momento que somente considera-se possível fazer uso dos jogos e brincadeiras dentro das escolas quando obtemos resultados que possam ser mensurados, estamos restringindo seu uso, não reconhecendo essas atividades como um fim em si mesma, dificultando o próprio processo de introdução delas no interior da instituição escolar.

Ainda cabe ressaltar que esta pesquisa foi realizada em Mesquita, cidade que comemorou agora, em 2009, 10 anos de emancipação. Isto significa que a investigação foi feita numa cidade que está consolidando sua rede de ensino neste momento e na qual possui pouquíssimos trabalhos publicados, que possam contribuir para este processo. Sendo assim acreditamos que esta monografia poderá colaborar para a compreensão, reflexão e consolidação da rede municipal de educação deste Município.

1.6 Referencial teórico metodológico

Este trabalho se dividirá em três etapas fundamentais. Uma que irá introduzir os conceitos que adotamos como referencial teórico, outra que envolve as entrevistas

realizadas com os professores (análise de dados) e a última que é resultado da triangulação dos conceitos formados a partir das referências teóricas, das entrevistas e das nossas observações como pesquisadoras (conclusão).

Como explicitado no parágrafo anterior, a primeira etapa trata-se da fundamentação teórica, e será desenvolvida apoiada em dois autores estudiosos dos jogos e brincadeiras, são eles: Johan Huizinga e João Batista Freire.

Huizinga apresenta o jogo como fenômeno cultural e não fenômeno biológico, e a partir daí busca compreender este fenômeno através de uma perspectiva histórica, que apresentamos no início do capítulo II (desenvolvimento) desta pesquisa.

Já a escolha de Freire, foi particularmente importante por dois motivos: Primeiro por ser um autor brasileiro, que tem seus estudos pautados na nossa realidade, favorecendo a compreensão de seus textos, além disso, também partilha a idéia do jogo como fenômeno cultural, sendo produzido e produtor da mesma.

Ambos, em algum momento tentam caracterizar o jogo, porém concluem que hoje esta é tarefa impossível. Freire (2005) inclusive afirma que “nesse aspecto todos os pesquisadores que conheci saíram perdedores...” (p.6) e continua com a convicção de que tentar caracterizar o jogo é tarefa para muitos anos ainda de investigação. Pois a variedade de jogos e brincadeiras é tamanha, que colocá-las todas na mesma categoria seria um erro.

O segundo motivo está em Freire abordar em especial as relações do jogo e da escola, apresentando como essas atividades estão no ambiente escolar, fazendo as devidas críticas, porém sem deixar de ressaltar o quanto é necessário que o brincar esteja presente.

1.7 Metodologia de ação

1.7.1 Tipo de pesquisa

A classificação desta pesquisa segundo Tobar (2001) é exploratória, de acordo com os objetivos, e de campo, segundo os meios empregados. Pois o trabalho deseja alcançar os objetivos sob uma ótica específica, a dos professores regentes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo necessário fazer uma coleta de dados com o grupo.

1.7.2 Instrumentos utilizados

Foram utilizadas como instrumento para elaboração desta pesquisa doze entrevistas semi-estruturadas. Inicialmente se fez necessário a realização de uma entrevista-piloto para que fossem feitos os devidos ajustes nas perguntas selecionadas. Lembramos que esta entrevista-piloto não foi levada em consideração na análise dos dados. As entrevistas foram feitas em quatro Unidades Escolares diferentes, e em cada escola foram selecionados três professores, cada um de um ano de escolaridade diferente, conforme apresenta a tabela 1:

	Escola – A	Escola – B	Escola – C	Escola - D	<i>Total por ano de escolaridade</i>
1º Ano	1	1	1	1	4
2º Ano	1	1	1	1	4
3º ano	1	1	1	1	4
<i>Total por escola</i>	3	3	3	3	TOTAL GERAL: 12

Tabela 1: Número de professores entrevistados por escola e por ano de escolaridade

Escolhemos, para este estudo, omitir o nome dos entrevistados, bem como o gênero dos mesmos, sendo assim, decidimos substituir os nomes dos professores por números, possibilitando a identificação das falas de uma mesma pessoa. Lembramos que as análises dessas entrevistas resultaram na produção do capítulo III desta monografia.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO

Antes de começarmos a discussão sobre o jogo e a brincadeira gostaríamos de esclarecer que não trataremos esses vocábulos como algo distinto um do outro, pois seguindo o pensamento de Brougère (1995) consideramos que o jogo é caracterizado pela ausência de definição rigorosa. Para nós, ambos os termos serão considerados simplesmente como “atividade lúdica”, a exemplo do que acontece em outras línguas. A palavra “jogo” assume formas tão amplas que consegue abranger o ato de caçar uma raposa ou tocar um violino, no caso do alemão, designado por *spiel*, ou também no caso da língua inglesa na qual a palavra *play*, pode ser utilizada para designar o ato de tocar um instrumento, jogar um jogo, brincar, e praticar esportes. (FREIRE, 2005)

2.1 O jogo e a cultura

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana. (HUIZINGA, 1996, p.3)

Quando Huizinga assim afirma é baseado na observação que faz da natureza, pois os animais quando filhotes brincam da forma mais singela, sem deixar de lado a característica essencial à ideia de jogo: ter um certo ritual de convite, respeitar regras de agressividade sem excessos, fingir ferocidade e sobretudo desfrutar do divertimento.

Por concordarmos com as concepções de jogo deste autor que então o adotaremos, e mais especificamente a sua obra *Homo Ludens*, como referencial para este capítulo. Esta é um clássico da área filosófica que busca integrar o conceito de jogo ao de cultura.

Continuando, Huizinga acredita que mesmo no mundo irracional “o jogo é mais do que puramente um evento fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica.” (1996, p. 3)

O jogo supre mais do que uma necessidade imediata, mais do que um chamado “instinto”. No jogo se transcende o físico, pois o espírito e a vontade não estão na esfera do material, o simples fato do jogo ter um sentido confere a ele uma essência própria.

Reconhecer o jogo é reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for a sua essência, não é material.

A ludicidade apresenta relação direta com o prazer e satisfação, a sua essência pode ser entendida segundo a frase: “há alguma coisa em jogo”, esta alguma coisa, não está relacionado ao resultado material que o jogo pode proporcionar, mas pelo simples fato de ter acertado ou ganho o jogo, dando ao indivíduo uma sensação de êxito.

Este êxito a que nos referimos, passa prontamente do indivíduo para o grupo, ou seja, a partir de suas vitórias, o indivíduo ganha estima, conquista honraria e adquire um novo status social. Esta é uma das características mais importantes do jogo. Apesar disso o objetivo primordial ainda é ser o primeiro, o melhor e então ser festejado por isso.

Este espírito de competição lúdica também é mais antigo que a própria cultura, e serviu como um elemento impulsionador da mesma. O ritual, a poesia, a música e a dança, eram puro jogo. Assim como: “O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas de competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos.” (HUIZINGA, 1996, p.193)

Mesmo assim, existem teorias que consideram o jogo somente como um “meio”, um escape para impulsos, reações, realização do desejo ou mesmo ainda uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal.²

No entanto, todas as hipóteses partem do conceito de que o jogo não é próprio ou suficiente em si e que decorre de uma necessidade biológica. Huizinga foi quem mais defendeu as características: peculiar e comum, específica e geral, exclusiva e complementar ou restritiva e global do jogo. Para ele, **o jogo é em si mesmo**, é o que representa para os jogadores, pois a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas, assim como a tensão, a alegria e o divertimento.

O embate na determinação do termo jogo e suas funções entre biologia e psicologia ficam cada vez mais acirradas quando nos indagamos: Se os animais brincam são mais do que seres mecânicos? Se brincamos, e temos consciência disso é porque somos mais do que seres racionais (pois o jogo é irracional). Segundo Aristóteles (*apud*

² Huizinga (1996) indica consultar H. Zondervan, *Het Spelbij Dierren, Kiederen em Volwassen Menschen* (Amsterdã, 1928) e F. J. J. Buytendijk, *Het Spel van Mensch em Diet als openbaring van levensdriften* (Amsterdã, 1932).

Huizinga, 1996), o homem é caracterizado como *homo ridens*, em oposição aos animais irracionais, da mesma forma que o *homo sapiens* proporciona esta oposição, pois o ato fisiológico de rir é exclusividade dos seres humanos, enquanto que o brincar é comum aos homens e aos animais.

2.1.1 O lúdico através dos tempos

Como já dissemos anteriormente, encontramos o jogo na cultura, como um elemento existente antes da própria cultura, mas sendo moldada desde as mais distantes origens até a fase de civilização vigente. Assim, o objeto de estudo de Huizinga é o jogo como forma específica de atividade, como “forma significativa”, como função cultural, analisando os impulsos que condicionam o jogo em geral, tornando-o suas múltiplas formas concretas enquanto estrutura prioritariamente social: a manipulação de certas imagens (imaginação) e linguagens, observando que a ação destas no próprio jogo, assinala-o como fator cultural da vida.

Assim devemos ter como ponto de partida

a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em muitas e variadas formas de jogo, algumas delas sérias e outras de caráter mais ligeiro, mas todas elas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que se desenvolvessem em toda sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc. A este sentido lúdico está inseparavelmente ligado um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza. Tanto a magia como o mistério, os sonhos de heroísmo, os primeiros passos da música, da escultura e da lógica, todos esses elementos da cultura procuram expressão em nobres formas lúdicas. (HUIZINGA, 1996, p. 84/85)

A partir do descrito acima podemos admitir que o homem primitivo, por exemplo, mesmo nas atividades que visavam atender necessidades vitais, como a caça, estavam permeados de elementos lúdicos, pois se envolviam num espírito de fantasia que transitava entre a seriedade e a brincadeira.

Na antiguidade clássica o exemplo mais claro do elemento lúdico pertenceu à sociedade romana com o grito entoado pela população de *panem et circenses*, onde os jogos eram tão fundamentais para a existência humana como o pão. Neste período era comum representar a vida cotidiana no palco e assim “esclarecer” ao homem o papel

que deveriam exercer. Estes fatos ficavam evidentes uma vez que as inúmeras cidades construídas, por menores que fossem, não deixavam de possuir um anfiteatro.

Na era Medieval a influência do espírito lúdico, não esteve presente nas instituições, uma vez que estas foram herdadas da antiguidade clássica e eram fixas. Assim, foi no cerimonial que o lúdico esteve extraordinariamente presente, e também nos jogos populares repletos de elementos pagãos, que haviam perdido seu significado sagrado, transformando-se em puro humor. Já no período seguinte, o do Renascimento tivemos “uma mascarada alegre e solene, que se adorna com um passado fantástico e ideal. As figuras, alegorias e emblemas mitológicos, (...) cheias de todo um peso de significado histórico e astrológico” (HUIZINGA, 1996, p. 201).

Ou seja, neste período tínhamos um jogo levado a sério da imitação da antiguidade. Ao chegarmos ao século XVIII, tivemos a ascensão do utilitarismo e do ideal burguês de bem-estar social, estes deixaram fortes marcas na sociedade, e que foram ratificadas pela revolução industrial e o desenvolvimento tecnológico. O trabalho e a produção passam então a ser o objetivo principal da sociedade. Esta ênfase exagerada nos aspectos econômicos colaborou para o progressivo enfraquecimento dos mistérios, da culpa e do pecado religioso. Ou seja, o homem não precisava mais responder a “alguém” ou “alguma” coisa que pudesse lhe auxiliar na sua jornada, através do campo espiritual, neste mundo.

O séc. XIX, só confirmou o sentimento que havia brotado no século anterior. Nunca havia se visto uma época levada com tanta seriedade, as grandes correntes de pensamento deste período, liberalismo e socialismo, eram avessas ao fator lúdico. Tudo que era associado ao jogo tornava-se pouco respeitável.

2.1.2 O lúdico na cultura contemporânea

Enquanto que em outros momentos da história das civilizações podemos citar a presença de um fator lúdico atuando nos processos de formação de cultura, nas mais variadas esferas da vida social, no período atual isto se torna cada vez mais difícil devido ao avanço técnico e científico. Parece que

à medida que uma civilização vai-se tornando mais complexa, vai-se ampliando e revestindo-se de formas mais variadas, e que as técnicas de produção e a própria vida social vão-se organizando de maneira mais perfeita (...) dizemos neste momento, que a civilização se tornou

mais séria, devido ao fato de atribuir ao jogo lugar secundário. (HUIZINGA, 1996, p.85)

Até que ponto então poderemos verificar a presença do elemento lúdico neste período em que vivemos? De antemão, pode-se dizer que houve uma transição do divertimento ocasional, para o organizado em clubes e competições. Um exemplo, são os esportes, que considerados como um dos elementos lúdicos da sociedade contemporânea, apresentam hoje, segundo Huizinga (1996), uma concepção distorcida de jogo e competição lúdica, já que para ele houve uma sistematização e uma regulamentação tão grande destes, que se desconectaram do ritual, sendo dessacralizados, tornando-se profanos. O esporte tornou-se estéril de sentido lúdico. O interessante é observar que ao mesmo momento que o esporte cada vez mais se distancia da esfera lúdica, por uma profissionalização exacerbada, o comércio e a tecnologia tentam se aproximar de um aspecto esportivo para aumentarem os “sucessos”.

Os negócios se transformam em jogo, este processo vai ao ponto de algumas das grandes companhias procurarem deliberadamente incutir em seus operários o espírito lúdico, a fim de acelerar a produção. Aqui a tendência se inverte: o jogo se transforma em negócio. (HUIZINGA, 1996, p. 222)

O que pretendemos alertar nesta seção é que desde que o elemento lúdico começou a entrar em decadência no século XVIII, o jogo veio perdendo seu status na sociedade como algo necessário para a existência da própria civilização, pois esta sempre exigirá o espírito esportivo, o famoso *fair play*. Huizinga (1996) vai além, e com uma visão apocalíptica, diz que: “O autêntico jogo desapareceu da civilização atual, e mesmo onde ele aparece ainda estar presente trata-se de um falso jogo, de modo tal que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo.” (p. 229)

2.2 O jogo pelo jogo

Não é a primeira nem a última vez que faremos esse alerta em relação ao suposto desaparecimento do jogo na nossa sociedade, afinal acreditamos nisso, e defendemos que temos que resgatar os momentos de jogar e brincar livremente.

Este capítulo, então, será fundamental para o entendimento de nossas idéias, pois nele tentaremos esclarecer porque acreditamos serem importantes estes momentos de brincar, e o quê o jogo pode nos proporcionar de relevante. E ainda tentar compreender este fenômeno, pois apesar de reconhecermos a existência dele, já que constatamos suas manifestações, uma vez que podemos ver, tocar e ouvir o jogo, não somos capazes, ainda, de dizer exatamente o que é, ou caracterizá-lo.

Uma história apresentada por Freire (2005) que nos chamou atenção, relatava como as coisas foram feitas no universo, os mares, as florestas, os desertos, e todas as criaturas vivas desse mundo. Um dia, o criador depois de construir todo o universo, fez questão de comemorar com uma festa e foi então que decidiu criar os seres vivos para celebrarem cada pedacinho da sua criação, aproveitou e associou cada criatura a um nicho específico e presenteou com alguma habilidade específica que lhe permitisse a sobrevivência neste local, já que sua função era viver celebrando essa obra. Com o término do árduo trabalho, o criador organizou então a grande festa, para apresentar as suas criações vivas aos seus auxiliares que até então não tinham visto nada. Ao final do baile, todas as criaturas foram para os seus devidos ambientes, onde viveriam eternamente, pois caso contrário não iriam sobreviver, já que suas habilidades não lhes permitiam isso. Foi quando achou uma criatura esquecida, que só ria e chorava e não se encaixava exatamente em nenhum lugar, e não tinha nenhuma habilidade específica como era o requisito essencial da criação. Concluiu que era um ser incompleto, e que deveria ter sido descartado, logo no projeto. Depois de muito pensar o que fazer com este ser, resolveu dar a ele o poder de ver dentro de si tudo o que acontecesse fora, e a esse poder deu o nome de imaginação.

Simplemente ao invés de entregar a criatura pronta para viver em algum lugar da Terra, entregou-a inacabada, mas com imaginação para ir-se completando a cada dia, em qualquer lugar do planeta. Não teria a força do urso, mas teria a criatividade para tornar-se forte um dia. O criador deu a frágil criatura um pouco de sua própria habilidade de criar. (FREIRE, 2005, p.40)

Consideramos então o jogo o exercício dessa habilidade exclusiva humana: a imaginação. Ou seja, é o brincar que possibilita o desenvolvimento da imaginação, e conseqüentemente de cultura, que é uma das condições de sobrevivência humana. (FREIRE, 2005).

O jogo se relacionaria às propriedades subjetivas do sujeito, nas formas de resolver os conflitos, nas suas relações com o mundo e com os outros, constituindo o território do ser. Enquanto deste lado, predominaria a livre criação e a imaginação que rompe fronteiras, do outro estariam as coisas do mundo real, cheios de barreiras e constrangimentos. A sociedade, que é a outra mãe do homem, deveria manter esse equilíbrio entre o real e o subjetivo. Porém este conflito que se estabelecerá durante toda a vida, vai sempre tender em favor do real. Somente durante a infância esta “balança” se apresentará invertida (FREIRE, 2005).

Para Freire “o jogo tem a propriedade de trazer as experiências do mundo exterior para o espírito humano, de maneira que, jogando com elas, a cultura possa ser criada, revista, corrigida, ampliada, garantindo o ambiente de nossa existência” (2005, p.88). Então, se a cultura humana é uma construção que depende de nossa subjetividade, e o jogo tem a propriedade de incorporar essas vivências, nos parece que o jogo é indispensável à construção da nossa cultura. (FREIRE, 2005)

2.3 O jogo e a educação

A pedagogia dominante (...) orienta a aprendizagem por meio de modelos externos, num mecanismo simplista de transmissão de dados. (...) não acarreta surpresas, (...) esse procedimento é interessante porque é fortemente ideológico, uma vez que não investe na educação de uma moral autônoma, pois trata-se aí de transmitir, junto com os conhecimentos, também um conjunto de valores incorporados pela tradição moralista das gerações mais velhas. Num sistema pedagógico desse tipo, conseqüentemente, é mais fácil transformar o Pedrinho em Pelé que fazê-lo descobrir-se Pedrinho. (FREIRE, 2005, p. 105)

A escola vem representando o interesse da hegemonia há muito tempo, e quando o jogo se insere na escola, ele também vai ser utilizado em favor dos interesses desta classe. Ou seja, se atualmente estamos vendo que o jogo na sua essência está desaparecendo da sociedade, aquele que segundo Freire (2005) é um fim em si mesmo, formador de inteligência criativa e de individualidade, e que segundo Huizinga (1996) é fator imprescindível na construção de cultura, não é surpresa que ele também não esteja presente na escola. É verdade que apesar disso as crianças ainda sim, “lutam” para introduzir a brincadeira na escola, pois antes de estarem nela, brincavam, corriam, pulavam, e essa transição não ocorre de um dia para o outro.

Isto acontece por que a escola, como um reflexo da sociedade cobra demasiadamente dos seus alunos somente o resultado, a nota mais alta, o “passar de ano”, dando chance somente aos melhores da escola. Logo, tudo que está presente nela deverá colaborar para que esses resultados sejam “os melhores”, ou seja, tudo deve ser mensurável para que possamos constatar sua eficiência, ou não.

E quando se fala do jogo na escola, observamos que este fenômeno só vem sendo aplicado, prioritariamente, quando traz aprendizagens referentes aos conteúdos escolares.

É comum ocorrer que a escola, sentindo-se incompetente para ensinar matemática, história ou português, sirva-se do jogo para camuflar seus conteúdos. Uma vez que a sala de aula torna insuportável o ambiente de ensino, porque não sabe tratar criança como criança, nem adolescente como adolescente, acaba recorrendo ao jogo para criar um clima agradável e motivador. O jogo passa a ser, então, apenas um veículo através do qual se altera a metodologia do enfado comum da sala de aula. (FREIRE, 2005, p. 107)

Quando se utiliza o jogo desta maneira, além de deixar de reconhecer as aprendizagens próprias do jogo, das quais falaremos mais adiante, reforçamos o pensamento da sociedade que só devemos estar envolvidos em atividades que tenham objetivos quantificáveis, pois o disponibilizar tempo para atividades puramente lúdicas e prazerosas, seria perda de tempo, “e tempo é dinheiro!”.

Ou seja, acreditamos que a escola quando não permite a brincadeira ou *só* apresenta esta concepção de brincar para as crianças, ela está envolvida num ciclo, como um aparelho de reprodução, pois ela própria absorve e repete o que vem de fora, reafirmando esta forma de jogo como única verdade.

Como dissemos anteriormente neste trabalho, acreditamos que o jogo funciona como o alicerce para a cultura, pois ele possibilita o conflito, o seu enfrentamento, e sua superação, o exercício da imaginação, reflexão, decisão, a tomada de consciência da sua situação no mundo, da realidade. Acreditamos então que o verdadeiro jogo proporciona o exercício da autonomia e da descoberta da sua função social dentro do grupo, pois consideramos “que só pode realizar escolhas aquela pessoa que tem entre o que escolher.” (FREIRE, 2005, p. 104)

Por entendermos que a escola não é um espaço somente de aprender coisas (leia-se conteúdos!), que defendemos o brincar dentro da escola, pois em tudo que está presente o caráter educativo deveria ter como objetivo principal, ensinar as pessoas a

serem elas mesmas, uma vez que, segundo Freire (2005) não nascemos definidos e aprendemos a ser quem somos ao longo da vida. Este também é papel da escola, que não pode se eximir dessa função. Ela também é responsável por essa formação, mesmo que não possa dar conta dessa missão sozinha, deve fazer sua parte de maneira competente.

Temos então, o risco da escola representar o mesmo jogo da sociedade, um jogo burocrático, cheio de interesses externos ao próprio jogo, enquanto ela deveria estar estimulando o brincar pelos ganhos que ele mesmo pode proporcionar.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE DADOS

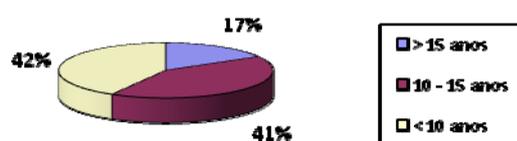
Neste capítulo iremos apresentar as doze entrevistas realizadas com os professores da Rede Municipal de Educação de Mesquita, possibilitando a investigação das suas concepções de brincadeira. Serão apresentados dois subitens. O primeiro traz o levantamento estatístico de dados dos participantes, a respeito da sua formação, e de sua experiência no magistério, e o segundo as análises das entrevistas propriamente ditas.

3.1 Levantamento de dados

Os dados aqui apresentados foram retirados de um questionário (anexo A) entregue aos participantes para preencherem antes das entrevistas serem realizadas. Neste, constavam informações gerais, pessoais e sobre sua formação e atuação no magistério.

Inicialmente já podemos perceber que dos entrevistados um pequeno grupo possui longo tempo de formado para o magistério, somente dois, dos doze entrevistados, têm mais de 15 anos de habilitados. O restante está dividido igualmente, sendo cinco formados entre 10 e 15 anos e outro grupo de cinco formados há menos de 10 anos (gráfico 1).

Gráfico 1 - Tempo de formados

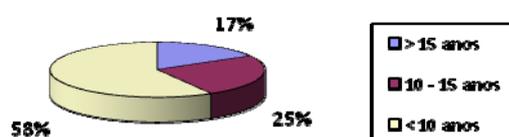


De toda a amostra, somente um professor apresentou como primeira habilitação para o magistério o curso superior de pedagogia, os demais, ou seja, onze dos

entrevistados tiveram sua primeira habilitação para a profissão no Ensino Médio, no antigo curso normal.

Apesar do tempo de habilitação para o magistério, podemos observar que a inserção no mercado de trabalho não corresponde exatamente ao tempo de formação, acontecendo um pouco mais tardia. Sete dos entrevistados têm menos de dez anos de experiência, três possuem de 10 a 15 anos, e somente dois com mais de 15 anos (gráfico 2).

Gráfico 2 - Tempo de exercício no magistério



Dos onze professores que fizeram curso normal, cinco já possuem curso superior completo. Sendo que dos seis professores restantes, que não possuem ensino superior, dois estão em andamento com seus estudos.

Dos que fizeram (ou estão fazendo) uma graduação como complementação da sua formação, somente um entrevistado não fez o curso na área da educação. Ou seja, sete professores continuaram seus estudos na área. Porém, percebemos que a maioria, quatro professores, pretende migrar para os alunos maiores, já que estão cursando as licenciaturas, e não os cursos de pedagogia (gráfico 3).

Gráfico 3 - Cursos superiores



Podemos observar também que apesar do tempo de habilitação no magistério ser relativamente alto, a conclusão dos cursos superiores é recente, sendo apenas uma com formação com mais de cinco anos, e o restante, cinco professores, têm menos de cinco

anos de formados. Este dado refletiu no próximo que é referente à especialização onde somente duas pessoas estão fazendo especialização, e nenhum concluinte. Vale ressaltar, que dessas duas, uma é a que apresenta a graduação fora da área da educação.

3.2 Análise das entrevistas

As perguntas feitas na entrevista (anexo B) serviram como base para que nós pesquisadoras pudéssemos investigar o dia-a-dia dos professores e quais são as suas práticas, além de contextualizar nosso objeto de interesse - O brincar: como se dá (ou não) este brincar nas escolas de Mesquita, além de como e porque se justificam determinadas posturas.

Nossa primeira questão foi: *Quem são os seus alunos? Como você os caracterizaria?* Alguns descreveram com um certo distanciamento, como quem quer acertar a resposta correta da pergunta feita, ou mesmo corresponder à expectativa de quem pergunta.

Mas na grande maioria responderam com adjetivos que descreviam cada um a sua realidade, de modo a contribuir com a pesquisa. De modo geral a caracterização das crianças de Mesquita sob o ponto de vista dos professores entrevistados foi que são crianças agitadas, carentes afetivamente, com dificuldades, mas com muito a desenvolver e tendo a escola como um dos principais referenciais sociais para guiá-las para uma mudança de condição social, apesar dos crescentes esforços por parte do governo em promover programas visando minimizar as desigualdades sociais e de renda e amparo as crianças que estão desassistidas por suas famílias. (CAMPOS, 2003)

“São crianças bastante alegres, curiosas que adoram se comunicar e interagir com os outros, que gostam de contar o que vivenciaram e sentir que são importantes, que tem direito a serem ouvidos e respeitadas.” (Profº 2)

“São crianças que gostam de conversar muito e brincar em qualquer momento” (Profº 4)

Houve também quem fizesse uma descrição paternalista, o que exprime um pouco da influência da visão assistencialista que comumente a sociedade atribui aos professores.

“Os meus alunos são os meus filhos!” (Profº 11)

No geral as respostas deram a impressão de ser mais para atender a suposta expectativa de quem pergunta do que a intenção real de quem responde, insinuando que seus alunos seriam os “ideais”, alguns afirmando até de modo literal.

“O aluno ideal ele não existe, eu acho que existe o aluno real. Eu acho os meus alunos, na minha opinião, eles são ideais.” (Profº 6)

Profº 7: Crianças bem levadas e bagunceiras, e bem heterogêneas e bem com seus cotidianos diferentes um do outro, com necessidades diferentes, e isso faz com que eles enriqueçam o que eles têm de melhor.

Entrevistadora: Como seria o aluno ideal?

Profº 7: Dessa forma!”

Porém mais adiante se contradizem, pois na segunda pergunta desejávamos saber como seria o aluno ideal na opinião desses professores, e da mesma forma alguns se mostraram reticentes ao responder, mas a grande maioria relacionou que deveriam ter maior interesse pelas atividades escolares e motivação para evoluírem na aprendizagem, além é claro, do comportamento adequado.

“Um aluno ideal seria interessado na aprendizagem, calmo, que soubesse ouvir e esperasse o amigo falar.” (Profº 5)

“o que eu quero, assim, basicamente o que eu queria, era um aluno, tipo, com vontade de aprender, vontade de aprender, que queira aprender.” (Profº 10)

“Que pergunta, hein! Que cumprisse as tarefas!” (Profº 11)

Já nas questões posteriores, a questão do comportamento também aparece, mas como uma das principais causas de dificuldades para lidar com seus alunos. Creditam o comportamento inadequado muitas vezes ao âmbito familiar desestruturado e desinteressado na vida estudantil.

“A falta de interesse, violência de uns para com os outros, e principalmente a falta de educação para tudo, desde as coisas mais simples até as mais complexas” (Profº 1)

“As dificuldades são a falta de auxílio dos pais na aprendizagem de seus filhos, a falta de concentração de alguns alunos, de muitas vezes não abrirem espaço para ouvir o que o outro diz, alguns alunos que parecem estar desmotivados e não entender o papel da escola, a falta de limites de outros e as brigas entre eles.” (Profº 2)

“A maior dificuldade é tentar mantê-los calmos e disciplinados pra que possa fluir o trabalho” (Profº 11)

Ou seja, estaríamos diante então de um paradoxo: Como os alunos podem ser tão “bonzinhos”, como eles caracterizaram, se um dos itens mais importantes na opinião desses professores para ser o bom aluno, é o comportamento, e este não é atendido pelas crianças, inclusive é a principal dificuldade citada por eles?

Na pergunta a respeito de como era rotina diária, uma situação nos chamou atenção: este vocábulo faz menção à estrutura da aula e as atividades que, por serem necessárias ou consideradas essenciais para a aprendizagem, se repetem diariamente, como apresentada no trecho do Profº 2:

“A rotina é a seguinte: Momento de troca (conversa sobre o que fizeram no dia anterior ou fim de semana), chamada, roda de leitura, recreio, atividades diversas.”

Entretanto nem todos tiveram essa percepção, e compreenderam do que se tratava a pergunta. Muitos só faltaram dizer a que horas acordavam e o ônibus que utilizavam para chegar à escola.

“A minha rotina diária ela tem haver com duas escolas, né!” (Profº 6)

“Em sala de aula? Com as crianças?” (Profº 8)

“Bem agitada, eu chego na escola, bem, assim, em cima da hora, chego, pego as crianças venho pra cá, faço o que eu tenho o que fazer, sim, mas trabalho muito sozinha.” (Profº 10)

“Uma rotina cansativa, complicada, até por que eu já vim de uma, eu peguei uma turma já com meio caminho andado, não sei muito sobre cada um, então isso é muito desgastante pra quem gosta de trabalhar.” (Profº 11)

Esta pergunta se fez necessária a nossa entrevista, pois com ela pudemos detectar se o brincar estava presente no cotidiano da escola, na prática dos professores bem como o espaço destinado a essa atividade. As respostas foram bastante reveladoras, pois a brincadeira só apareceu explicitamente na resposta de dois professores, e mesmo assim nos dias em que “sobram” tempo, sendo uma das respostas sob a forma de jogo educativo.

“aqueles alunos que concluíram as atividades podem brincar com algum brinquedo ou jogo em sala de aula.” (Profº 4)

“Quando há tempo vago (que sobra) dou um jogo educativo para os alunos” (Profº 1)

Nos demais entrevistados não vimos referências ao jogo, somente alguns citaram o horário do recreio, mas o que ficou claro foi a preocupação exarcebada com as atividades diárias voltadas para a leitura e a escrita.

“é uma atividade de “cópia” almoço, tarefa na folha, tarefa no caderno” (Profº 5)

“A gente faz as rodas de leitura e depois da roda de leitura que dura em média de 40 minutos a gente faz atividade, recreio, é, eles voltam pra sala a gente (?) a segunda parte da atividade eles almoçam e vão embora.” (Profº 7)

“Roda de leitura, escrita do cardápio, atividade de leitura, atividade de matemática.” (Profº 12)

“Ao recebemos em sala de aula, os cumprimentos e saudações, algumas perguntas motivadoras sobre novidades e interesses do cotidiano e lembretes a respeito das atividades do dia como data, horário e assuntos a serem abordados de modo em geral. Em seguida a introdução dos planos previstos e realização dos trabalhos do dia.” (Profº 3)

O mesmo aconteceu com a pergunta, *Há alguma programação específica durante a Semana? Faz algo específico em algum dia da semana?*, em que buscamos saber, se pelo menos o brincar não fosse uma rotina diária, se teria espaço em algum dia da semana. Alguns professores, coincidentemente também não entenderam a pergunta e confundiram-se respondendo com atividades do dia-a-dia.

“Além do plano diário durante a semana, sempre desenvolvemos atividades específicas segundo o calendário cultural das previsões pré-organizadas e previstas junto à coordenação pedagógica e lembretes da equipe de direção da escola, sem esquecer que a leitura precisa ser feita diariamente através dos textos da leitura silenciosa e leitura individual.” (Profº 3)

Alguns professores abrem espaço para o brincar, de maneira tímida, promovendo a famosa recreação. Achamos necessário fazer um alerta referente a fala do professor a seguir percebemos que a dicotomia entre mente e corpo está latente assim como na sociedade. Para ele o corpo disciplinado é o que possibilitaria a aprendizagem (da mente). Esta é a reflexão que tentamos promover nesta pesquisa.

“Tem uma atividade de recreação, que eu trabalho muito com coordenação motora, com pouco conhecimento que eu tenho, por que eu percebo que tem alguns alunos que tem dificuldade de se organizar, de não ter esse aspecto, eles não tem uma aula de educação física, então muitos não sabem se organizar em cima da carteira, por que eles têm dificuldade de, então eu faço toda semana atividades de recreação dirigida, pra trabalhar coordenação motora e o espaço.” (Profº 9)

Em contrapartida o depoimento abaixo exprime a essência do nosso pensamento: que a criança quando tem a opção de escolher o que deseja fazer ela brinca! E esse sentimento é inerente a infância além de um direito da criança. Vale apenas ressaltar que esse professor está no grupo daqueles que estão em constante formação sendo esta voltada para a infância.

“Toda semana, a turma vai em um dia para a quadra da escola para uma recreação. Nesse momento, a brincadeira pode ser dirigida pela professora ou fica a critério dos alunos. É um momento em que eles se sentem “livres” para brincarem como crianças que de fato são.” (Profº 4).

Muitas vezes o momento de brincar só aparece atrelado a algum fim pedagógico, como pudemos constatar nas respostas da pergunta seguinte: *quais recursos você normalmente utiliza no processo ensino-aprendizagem?*

“Giz e quadro negro, quadro valor de lugar, ábaco, cruzadinhas, gibis e jogos pedagógicos, etc.” (Profº 2)

A intenção de evidenciar o caráter produtivo, do ponto de vista pedagógico, das atividades realizadas na escola, foi o que nos motivou a fazer essa pergunta e não tivemos tantas surpresas. Pois dos professores que não utilizam a brincadeira principalmente como recurso pedagógico, sobram aqueles que são tradicionais e tem no quadro e giz seu principal meio de tentar atingir a excelência no processo ensino-aprendizagem, o que muitas vezes descaracteriza o elemento lúdico da brincadeira e empobrece o aprendizado respectivamente.

Outra pergunta que causou equívoco, assim como a rotina, foi: *se você pudesse construir a escola dos seus sonhos, como ela seria?* Esta dúvida talvez tenha acontecido devido ao fato dela ter sido a última, e no meio da entrevista veio a pergunta: *além da sala de aula, quais espaços você costuma frequentar com seus alunos?* Quando elaboramos esta última citada, e decidimos colocá-la na entrevista, foi com o intuito de perceber se estes professores se restringem à sala de aula, por opção ou por falta dela, além de tentar caracterizar melhor as suas escolas, ambientando assim a nossa pesquisa.

Percebemos nas respostas seguintes, que alguns frequentam o pátio juntamente

com os alunos na ocasião do recreio, outros para um momento de recreação e outros sequer lembraram que o ele existe, mesmo sendo este o único lugar disponível para a brincadeira na escola, na maioria das vezes.

“Sala de informática, sala de leitura, o pátio da escola tanto fazendo atividade física, quanto levando os livros pra lá pra fora e todo espaço da escola.” (Profº 7)

“A sala de vídeo, a quadra da recreação e o refeitório para almoço” (Profº 5)

“Aqui ainda não frequentei nenhum tipo de lugar diferente, nada extraclasse, mas em outras escolas eu, eu uso muito a biblioteca e a sala de vídeo.” (Profº 11)

“Sempre que possível sala de leitura, sala de vídeo, pequenas excursões a lugares como a Bayer em seu centro social, indústrias e fábricas diversas na ampliação de seus contatos e conhecimentos.” (Profº 3)

O fato desta pergunta estar ligada ao ambiente físico deve ter influenciado na resposta da última, causando assim o equívoco. A palavra espaço foi utilizada tanto na 6ª questão – *além da sala de aula, quais espaços você costuma frequentar com seus alunos?* – quanto na 12ª - *qual seria o espaço da brincadeira nessa escola (a escola ideal)*

“O espaço dos jogos e brincadeiras seria a sala de aula e a quadra da escola, além da brinquedoteca” (Profº 2)

“O pátio. Por ser bem grande, só falta uma coberturazinha, mas fora isso tá tudo perfeito.” (Profº 7)

Mas o que acreditamos ser o principal motivo para este engano, é o fato de que os professores não conseguem pensar na importância do ato de brincar, pois só enxergam a brincadeira como perda de tempo, não conseguindo “ver” os ganhos proporcionados pelo jogo. Este é um discurso circulante pela sociedade e que acaba sendo reproduzido pela escola.

Mesmo aquele que entendeu a pergunta, atribuiu ao brincar um valor secundário a esta atividade, utilizando-a como uma “muleta” que sustentaria as aprendizagens “realmente” importantes na opinião deles.

“Durante as aulas, como atividades favorecendo a aprendizagem.” (Profº 12)

Por mais que tenham contemplado a brincadeira com tempo e lugar, alguns estavam mais preocupados em atender uma demanda que vem da escola que trabalham, como as questões relacionadas aos conteúdos

Vale ressaltar que não foram todos os que tiveram essa interpretação da pergunta. Tivemos também uma concepção bastante inovadora para os jogos na escola.

“Toda sala de aula deveria ter um canto, grande, não pequeno, não ajeitado de qualquer maneira, mas um canto que eles pudessem ter jogos e brincadeiras, não só, é, voltados pra aprendizagem, mas também pra recreação, né, que eu acho que a criança precisa disso, pra que todo momento, em toda aula, ele pudesse ter oportunidade de ir pra aquele canto, de brincar lá, de se divertir, e principalmente de mostrar quem ele é.” (profº 9)

Diante disso a estrutura física para brincar foi assegurada somente nessas respostas em que ficou mais clara nossa intenção. Nas respostas de alguns professores, sobre a escola completa, dos sonhos, houve quem não fizesse nenhuma alusão ao brincar. Acreditamos que isto se deu pela falta de hábito desse momento, mas também porque os professores estão mais preocupados em reivindicar o que para eles são as condições indispensáveis do trabalho pautado num modelo de ensino-aprendizagem focado no professor e suas necessidades ao invés dos alunos, no modo e condições que favoreçam a sua aprendizagem.

“Teria: uma biblioteca, sala de jogos, sala de música, laboratório de informática e cozinha experimental. Uma televisão c/ DVD em cada sala e um computador com acesso à internet para que a informação chegasse mais rápido e de forma mais precisa, ao vivo. Teriam mesas e cadeiras dispostas em círculo. A quantidade de alunos em sala seria de no máximo 20 por sala pois professor não é super herói para dar conta de 40! Salas arejadas, c/iluminação adequada e ar

condicionado. Uma enorme quadra c/ professores de educação físicas formados para dar aula. Diretores escolhidos por eleição e portas nas salas. Ah, banheiros decentes! Microfones para os professores não ficarem com problemas decorrentes do mau uso da voz.” (Profº 1)

“Não mudaria muita coisa não, eu gosto muito da escola que eu trabalho, por que a gente tem uma equipe, e como equipe cada um ajuda o outro no que precisa, a gente tem autonomia pra trabalhar e pra ver se deu certo, se deu certo tudo bem! Se não deu certo a gente tenta de novo.” (Profº 7)

“A escola teria salas com boa acústica, quadro-branco, com banheiros e bebedouros nos corredores para facilitar à ida dos alunos fora do horário do recreio. Na sala teríamos livros, gibis, revistas para manuseio e empréstimo aos alunos, mas também teria uma biblioteca e sala de informática onde as alunos pudessem fazer pesquisas, além de aulas interativas. A escola teria poucas escadas para os alunos poderem se deslocar melhor, um parquinho para os alunos menores, mesas de dama e se possível uma brinquedoteca que poderia ser organizada por eles mesmos através do grêmio escolar. Um espaço onde os alunos pudessem brincar e jogar futebol, vôlei, queimado seria muito interessante para as aulas de educação física e a recreação dirigida. Seria bem iluminada, colorida, com murais por toda a escola para a exposição de trabalhos dos alunos. Teria sala de vídeo bem estruturada, sala para atendimento médico e psicológico, salas bem ventiladas.” (Profº 2)

“Uma escola rica na participação das artes, das ciências e das letras será sempre o ideal porque nelas todos se encontrarão e poderão ser razoavelmente felizes e realizados.” (Profº 3)

Nestes casos foi evidente o lugar de “menor” importância atribuído a brincadeira, tendo em vista que ela nem sequer foi lembrada, em algumas situações. O problema fica maior quando constatamos que o momento de brincar é o preferido dos alunos ao analisarmos as respostas da pergunta que busca saber: *o que os alunos mais gostam na escola?*

“Eles gostam muito da hora da leitura, que é uma hora que eles podem, eles podem sair um pouco do formal, entendeu, e podem soltar a imaginação e trocar experiências, e a parte da educação física, a parte da educação física, a recreação, eles amam, amam! Adoram!” (Profº 8)

“Sinceramente, acho que se perguntar a eles, é o recreio” (Profº 10)

“Eles gostam muito do pátio do recreio. É bem grande! Eles correm bastante, adoram fazer isso.” (Profº 5)

“As horas de alimentação e recreação” (Profº 3)

A escola de um modo geral torna-se um “oásis” em meio à realidade existencial dos alunos, afinal de contas em que outro lugar encontrariam: espaço físico seguro, “tempo” para brincar, crianças da mesma faixa etária e em quantidade suficiente para realizar as brincadeiras? Então a escola é uma espécie de pólo onde as crianças estabelecem as relações sociais que antes ocorriam nas ruas e áreas de lazer. Talvez o último refúgio para algumas destas crianças, e foi através de algumas entrevistas que nos surpreendemos com esta constatação.

“o momento que eles menos gostam, às vezes é até ir embora, eles gostam de ficar na escola.” (Profº 6)

“O que eles meeenos gostam, eu não sei dizer, acho que, eles desgostam de algumas coisas, mas em especial essa turma gosta de vim pra escola.” (Profº 9)

“Eu acho que os alunos mais gostam na escola, é estar na escola, é estar dentro da escola, que pra muitos, isso aqui é um subterfúgio.” (Profº 11)

A escola é sem dúvida um dos aparelhos ideológicos mais poderosos da sociedade imputando aos alunos os modos de pensar, agir e ser, e isto têm pontos positivos e pontos negativos (SAVIANI, 2007; SILVA, 2003). Os alunos por sua vez reconhecem tais mecanismos e ajustam ou não ao modelo instituído, como percebemos

nas respostas que são totalmente antagonistas sobre o que mais gostam durante as aulas e o que menos gostam durante as aulas. Geralmente o que mais gostam está ligado ao brincar e o que menos gostam está ligado aos trabalhos mecânicos e de repetição, a ordem e as normas, ao dever e a disciplina importantes para a manutenção do ofício de ensinar, mas também importantes para formatar os alunos e a insatisfação dos alunos que se refletem justamente nessas atividades como percebemos nas seguintes respostas:

“Das rodas de leitura, por que eles podem se expressar, eles podem falar, eles trazem o, o material que vai ser desenvolvido durante a roda ... Eles não gostam muito da hora que a gente começa as atividades. Por que eles são obrigados a virem, a terem a responsabilidade de fazerem, eles vieram da, da educação infantil, e eles ficavam muito livres, muito soltos, e então agora eles são... , eles precisam... , é essencial que eles façam as atividades.” (Profº 7)

“Eles gostam muito da hora da leitura, que é uma hora que eles podem, eles podem sair um pouco do formal, entendeu, e podem soltar a imaginação e trocar experiências,... Eles não gostam de copiar, trabalhos mecânicos, por que tem que ficar repetindo, não precisam pensar, então eles não gostam, meus alunos não gostam.” (Profº 8)

Para finalizar queríamos saber, na opinião dos professores, qual foi a aula que eles deram que consideraram excepcional, nesta questão, queríamos averiguar (e constatamos!) que, se o jogo não estava presente, o lúdico estava. E este fator foi decisivo para o sucesso dessas aulas.

“Olha, uma das aulas que eu mais gostei aqui, que foi excepcional foi quando a gente tratou da reescrita do conto Branca de neve, porque a gente vivenciou o conto, dramatizando, nós dramatizamos o conto, as crianças cortaram, editaram o conto oralmente, depois por escrito e a gente fez a escrita do livro, claro que foram várias aulas, mas essa aula que teve essa dramatização, que as crianças decidiram o que ficar o que tirar e começamos a escrita foi ótimo, por que pegou várias vertentes, entendeu, desde a parte física até a parte artística, passando pela escrita, pela oralidade, e eles tiveram, é, um espaço pra dar opinião, então foi trabalhado tudo e eles adoraram, foi, foi uma aula ótima” (Profº 8)

“Uma aula minha... bom foi a ultima aula que a gente trabalhou o dia da consciência negra, que a gente leu o livro, o cabelo de lelê, e a gente montou rostinhos com cabelo de lã, e eles fizeram, montaram vários penteados, depois disso a gente teve uma discussão sobre, é, o que é o padrão na sociedade, eles conseguiram chegar essa percepção, foi muito legal, por que a gente falou do cotidiano deles, mais de 80% da turma é de origem afro-decendentes e eles não se reconheciam quanto negros, depois dessa aula, apesar de tá vindo trabalhando com várias aulas bem dinâmicas com eles, eles se reconheceram enquanto pessoas, cidadãos negros, e a gente fez um dia depois um texto, é, reflexivo, sobre quem é você? Foi bem legal pra mim esse dia, por que eles descreveram que eles eram negros, “eu sou fulano, sou negro, tenho tantos anos, gosto de ser assim” e as brincadeiras em relação a cor da pele diminuiu bastante também.”
(Profº 9)

“Quando fiz a finalização do projeto sobre as olimpíadas de Pequim. Nós montamos um álbum de figurinhas com encartes da lanchonete Mc Donald’s onde os alunos faziam um trabalho de leitura e escrita, recorte e colagem. Depois nós escrevemos o nome de cada um em chinês para que eles percebessem que há diversas maneiras de se escrever e c/ símbolos diferentes do nosso alfabeto. Para finalizar li sobre alguns costumes do povo chinês e algumas de suas lendas. Os alunos gostaram muito, mesmo com toda agitação pude perceber o interesse em querer saber mais. Nesse dia nós nem ouvimos o sinal e saímos da sala 12:00 quando vieram nos chamar e mesmo assim as crianças dizendo que não queriam ir embora.” (Profº 1)

Vale ressaltar que mesmo os professores reconhecendo essas aulas como excepcionais, a energia demandada para sua realização, não possibilita, que este tipo de atividade seja feita toda hora por eles. O que para nós parece ser incoerente, pois quanto mais os alunos puderem ter contato com atividades desse tipo, que demandam tomadas de decisão, organização, mais fácil e produtivo ficará o “trabalho”.

“Foi semana passada que eu utilizei com eles, é, foi um, uma atividade com material dourado, um jogo chamado dez não pode, que aí é uma competição entre eles pra transformar um número em outro, isso, é, de cubinhos em barras, da barras em

cubão, isso eles adoraram, eu achei excepcional, mas assim eu fiquei bem estressada, bem cansada, mas foi legal, foi bem legal.” (Profº 10)

CONCLUSÃO

Nosso trabalho teve por objetivo inicial investigar o papel do brincar na educação e as posturas que os professores adotavam diante dele, porém este trabalho nos levou à reflexões muito mais complexas do que esperávamos, a respeito não só do papel do jogo na escola, mas como o papel da escola na sociedade.

Após a revisão bibliográfica percebemos que a escola antes de mais nada precisa rever seu papel no mundo atual, pois se a escola nega o brincar, que tem como princípio básico o que nos difere dos outros animais, que é a capacidade de fazer representações mentais - imaginação, ela está privando-se de sua capacidade de desenvolver o homem em sua essência.

A escola, do modo que se apresenta hoje, é um poderoso aparelho de manutenção da ideologia vigente: sendo mais fácil ensinar a reproduzir, do que ensinar a pensar. No depoimento da maioria dos professores percebemos que os alunos reagem de diferentes formas a esta formatação imputada a eles pela escola: aceitam e se conformam ou reagem, mas de forma que se tornam marginalizados, o que para nós não efetivará nenhuma mudança. Notamos essa reação aversa, principalmente nas atividades repetitivas e mecânicas, próprias das escolas tradicionalistas.

No jogo desenvolve-se o hábito da tomada de decisão e com a prática o pensamento e a ação vão ficando cada vez mais próximos, e com o surgimento de novas possibilidades, ocorrem novas opções, o que favorece o desenvolvimento da autonomia. À medida que os desafios são superados, a sociedade seria ajudada, pois seriam formadas pessoas com poder de decisão a respeito dos problemas que se apresentam. A escola que não compreender isto está fadada ao fracasso e a sociedade por sua vez ao caos.

Observamos que os professores que sinalizaram nas entrevistas, de alguma forma, a importância da brincadeira, são aqueles que permanentemente estão em processo de aprendizagem, elemento essencial aos que se dedicam a ensinar. Os que não estão tão atualizados, “percebem” que é importante a brincadeira, pois provavelmente “escutaram falar” e quando vão se justificar apresentam argumentos da escola vigente (aquela que não reconhece o caráter educativo exclusivo do brincar).

O jogo na escola, assim como tudo o que é feito nela, tem que ter a sua marca, pois o jogo pode acontecer em qualquer lugar, mas na escola ele visa promover

cooperação, respeito, autonomia e cultura. Através dos depoimentos pudemos perceber que a maioria dos professores reivindicam a presença de um professor de educação física na escola como forma de assegurar a presença da brincadeira no cotidiano dos alunos. Na resposta de como seria a escola ideal, os professores que esqueceram de dedicar um momento ao jogo, foram, coincidentemente os que se habilitaram ao magistério há mais de quinze anos, e que não deram continuidade aos seus estudos, demonstrando o quanto a discussão sobre a brincadeira, no tempo educacional, é recente e o quanto é importante o hábito de constantemente estar se atualizando, aquele que se propõe a ensinar.

Ambientar nossa pesquisa em Mesquita, município de pouco mais de nove anos, é nos tornarmos precursoras e fomentadoras da importância do brincar “sim” nas escolas do nosso município, através do nosso trabalho e da nossa opinião.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; NASCIMENTO, A. R.; PAGEL, S. D. (org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação.* Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista brasileira de educação.* Campinas, n^a 30, p. 183-191, set-dez/2003.
- FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro.* 2^a Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GOULART, C. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. In: *16º Congresso de leitura do Brasil,* 2007, Campinas. Anais Eletrônicos. Disponível em: www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog13_02a.pdf. Acesso em: 14 jul. 2008.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.* 4^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. 4^a Ed.
- MENIN, M. S. de S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa* [online]. 2002, vol.28, n.1, pp. 91-100. ISSN 1517-9702. Acesso em: 21/10/2009
- NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; NASCIMENTO, A. R.; PAGEL, S. D. (org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.* Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2007.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp. 152-165. ISSN 1413-2478. Acesso em: 21/10/2009.
- SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. CEDES* [online]. 2003, vol.23, n.61, pp. 283-301. ISSN 0101-3262. Acesso em: 21/10/2009.
- TOBAR, F. *Como fazer teses em saúde pública: conselhos e idéias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisas.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001
- TOLEDO, C. O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola. In: GARCIA, R. L. (Coord.). *Anais. II Congresso Internacional – Cotidiano: diálogos sobre diálogos.* GRUPOALFA – Grupo de pesquisa e alfabetização das alunas e alunos das classes populares. Niterói, 2008.