FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRINCAR: CONTRIBUIÇÕES DAS IDÉIAS DE HUMBERTO MATURANA.

Alexandre Paulo Loro - Universidade Federal de Santa Maria - Brasil
alexandrepauloloro@yahoo.com.br
Valdo Barcelos - Universidade Federal de Santa Maria - Brasil
vbarcelos@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a racionalização do ensino reduziu o trabalho pedagógico dos professores ao controle social e técnico. Na tentativa de construir um outro sentido à escola, a formação do professor vem sendo revisada, para que venha a ser capaz de transitar em diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a educação como processo permanente de construção humana, necessita abrir-se ao diálogo com outros saberes e fazeres - condição imprescindível para sair do isolamento e poder transitar em lugares até então desconhecidos ou pouco visitados. Na tentativa de romper com o pensamento linear e reducionista, o qual atrofia o saber, a aproximação entre as disciplinas do currículo pode reafirmar as possibilidades formativas, além de ajudar na ampliação do conhecimento. Morin (2000) ressalta que as disciplinas podem se constituir pelas rupturas de fronteiras, de invasões de um problema de uma disciplina sobre outra, de circulação de conceitos e de formação de disciplinas híbridas.

O ensino, quando centrado no treinamento técnico, amesquinha o caráter formador. Dessa maneira, acabamos por viver no pragmatismo e sendo coniventes com a cultura de reprodução (FREIRE, 1996). Pensamos que a educação deva estar centrada na formação humana da criança, embora essa formação se realize através da aprendizagem do técnico, na realização do aspecto de capacitação da tarefa educacional (MATURANA; REZEPKA, 2002).

Vivemos imersos numa cultura da competição, a qual impossibilita a criação de um mundo de aceitação mútua. Herdamos do patriarcado europeu a cultura da guerra e da luta, que nos levou à atual situação de autoritarismo, dominação e desrespeito, inclusive às diversidades

biológicas, esquecendo os fundamentos da condição humana que permeiam o afetivo e o lúdico: o amar e o brincar. Esses fundamentos se fazem presentes na vida e na educação da humanidade desde os tempos mais remotos e é impossível não nos rendermos às evidências de sua fundamental importância na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral das crianças.

A escola é um reduto onde as crianças ainda podem brincar num ambiente afetivo de acolhimento, num ambiente em que reina a liberdade de criação. No entanto, não é estranho entrar numa sala de aula e perceber que as crianças ali permanecem estáticas durante horas. Percebe-se que o brincar é um território ainda pouco freqüentado, desconsiderado por muitos, por ser visto como algo inútil ou improdutivo.

Acreditamos na importância do brincar como um território de aprendizagem, pois é capaz de proporcionar a construção da independência e da liberdade do ser humano. Lamentavelmente, desperdiçamos o potencial imaginativo da brincadeira com a qual a criança está envolvida e, com ele, também desperdiçamos um trabalho educativo capaz de promover diferentes manifestações de corporeidade, singularmente criadoras.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: a teoria das Representações Sociais

A teoria das Representações Sociais foi a referência metodológica utilizada para trilhar o caminho da presente pesquisa. Para o pensador romeno, naturalizado francês e precursor dessa teoria, Serge Moscovici (2003), as representações são teorias coletivas sobre o real que regem as condutas. Pode-se afirmar que está centrada na investigação do conhecimento do senso comum que se tem sobre um determinado tema, incluindo também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas das pessoas e que estão constantemente desenvolvendo-se. Para o referido autor, as "Representações Sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um "referencial de um pensamento preexistente"; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorado em valores, tradições e imagens do mundo e da existência (p.216).

Pelo olhar psicossocial[1] dessa teoria, Moscovici (2001) destaca que as representações podem ser entendidas como "uma passarela entre os mundos individual e social", o que vem a auxiliar na compreensão sobre as a relação existente entre um e outro. O autor (2003) postula dois processos importantes na formação das representações sociais: a "ancoragem" e a "objetivação". A ancoragem seria a integração cognitiva que se faz do sujeito ou da situação representada. Para que o sujeito possa lidar com as percepções e as idéias que forma diante de algo, ele precisa em nível de consciência, criar categorias e imagens familiares, classificando, nomeando e estabelecendo relações. É criada uma rede de significações em torno do objeto. Já através da objetivação é dada uma "concretude" às imagens ou às noções.

Um modo de interpretar o mundo é por meio das representações que as pessoas constroem da realidade, atribuindo-lhe significados peculiares e conferindo-lhe sentido. Essas representações, repletas de significados, fazem-se presentes na formação do professor, expressando-se nas mais diversas formas e momentos. Nesse sentido, o presente estudo buscou conhecer algumas das representações e saberes que um grupo de professoras possui sobre o brincar, considerando e relacionando as suas representações sobre a docência, ingresso no magistério e processos de formação ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

No decorrer do segundo semestre de 2007 algumas professoras foram entrevistadas. Todas eram atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública ou privada de ensino de Santa Maria/RS. Trago para esse artigo a contribuição de quatro professoras licenciadas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): duas professoras delas em Pedagogia, Luiza[2] (1ª série) e Maria Eduarda (3ª série), as quais atuam em escolas públicas da rede municipal, e de outras duas professoras, Alessandra e Rê, licenciadas em Educação Física, as quais atuam com várias turmas de Séries Iniciais de escolas particulares.

Para a produção das informações foi realizada uma entrevista semi-estruturada. As professoras foram as primeiras a constatar os resultados da

[1] As Ciências Psicológicas e Sociais (Psicologia Social) operam de maneira notável e convergente em torno das Representações Sociais, resultando em uma comunicação e colaboração mais estreita e recíproca.
[2] Todos os nomes são pseudônimos.

pesquisa, pois se trata de uma reflexão sobre a sua vida, contando com a memória como um suporte necessário na reconstrução das experiências vividas, consistindo em trabalhar com os conhecimentos individuais/sociais do sujeito às vezes recalcados ou até mesmo esquecidos.

Em todos os encontros com as professoras foram utilizados dois recursos: a) Gravações – em horários agendados e com tempo disponível para a entrevista; b) Diário de campo – anotações minuciosas referentes aos aspectos do estudo. Após a transcrição das entrevistas, buscou-se analisar as informações produzidas, fazendo uma interlocução com as idéias do pensador chileno Humberto Maturana[3]. A ênfase desse diálogo foi relacionada com o brincar, como um "fundamento do humano", a partir da Biologia do amor.

3. O BRINCAR NAS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS: dialogando com as idéias de Humberto Maturana.

3.1 O brincar para Luiza

Luiza não se recorda com muita facilidade das brincadeiras da época de infância. Da escola, lembra-se do espaço da pracinha e da autoridade da professora, pois esse não era um local de muitas brincadeiras. Segundo ela, foram poucos os momentos para brincar ao longo da escolarização. No entanto, a vida familiar era bem diferente. Com muitos irmãos e primos, pôde brincar bastante nos grandes pátios das residências de seus pais e avós.

A escola e a família são espaços formativos do ser humano. Ao refletir sobre esse tema Maturana (2002) afirma que toda criança necessita crescer num ambiente de confiança mútua, na aceitação corporal sem exigências e no prazer de estar juntos para se tornar um indivíduo bem integrado e social. Isso ocorre na ausência de manipulação ou instrumentalização das relações sociais em que se nega a legitimidade de outro. Neste sentido, acredito que a escola, como um "espaço artificial de

[3] Pensador chileno. Estudou medicina na Universidade do Chile. Doutorou-se em biologia pela universidade de Harvard (EUA). Professor Titular da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile, Universidade Metropolitana de Ciências da Educação no Chile e do Instituto de Terapia Familiar de Santiago-Chile.

convivência", tenha alguma contribuição a dar: desfazer o hábito de intrumentalizar todas as nossas relações e de reaprendermos a brincar.

A professora comenta que não teve nenhuma disciplina específica que abordasse a questão do brincar no decorrer de toda formação acadêmica. As disciplinas de Psicologia e Desenvolvimento Humano eram as mais enfatizadas. A única disciplina que buscava dialogar com a temática do brincar era a de Teatro, cujo professor ainda é lembrado, pois estava sempre aberto às sugestões e disposto a organizar grupos de discussão. De uma maneira geral, poucas foram as leituras sobre o brincar. Conta que nem sempre concordava com a maneira que a literatura "prescrevia" as atividades, portanto fazia de outra maneira. Segue um trecho de sua fala:

> Eu fazia do meu jeito porque eu sempre achei que pra educação a afetividade, o amor e a boa vontade já são um tanto por cento desse processo todo. Então, pra trabalhar com educação não precisa ser um cara com muitas técnicas (...) e querer botar em prática tudo aquilo que tu leu. Mas eu acho que tu tem que estar sempre revendo o que tu está fazendo.

A professora contraria a idéia de privilegiar a aprendizagem pelo excesso de técnicas. Prefere destacar outros aspectos, os quais seriam mais positivos na formação da criança. Um desses aspectos é o amor. Sobre esse assunto nada mais oportuno que trazer à tona os estudos de Maturana e Verden-Zöller (2004), onde afirmam que o amor, assim como o brincar, são modos legítimos e essenciais do viver humano em relação e fonte comum de todas as atividades superiores. Recorro a uma passagem no livro *Amar e brincar - fundamentos esquecidos do humano* para, através das próprias palavras dos autores, melhor explicitar:

> O amor e a brincadeira não são conceitos nem idéias abstratas na história que nos deu origem. São aspectos de uma forma de vida que se manteve, geração após geração, como uma referência operacional em torno da qual mudou todo o resto, no devir evolutivo da linhagem de primatas à qual pertencemos. Ou seja, o amor e a brincadeira eram formas não-reflexivas do modo de ser mamífero dos primatas bípedes que foram nossos ancestrais pré-humanos: simples costumes ou maneiras de relacionamento mamífero, cuja conservação como

> aspectos centrais de seu modo de viver tornou possível a origem da linguagem (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.247).

Neste sentido, o amar e o brincar se mantiveram na evolução dos primatas por serem o próprio fundamento do humano, ou melhor, o que os torna humano. Seguindo esta proposição, a consciência individual e social da criança teria surgido mediante as interações corporais estabelecidas com suas mães e com outros seres, num processo que se estende durante toda a vida, numa dinâmica corporal de total aceitação mútua. As crianças ao crescerem na convivência amorosa e num ambiente de respeito incondicional e fraterno, numa relação de carícias na intimidade do brincar é o que o teria mantido o humano. Vale ressaltar ainda que, para Maturana (1998), a linguagem surgiu por estar relacionada com as "coordenações de ações" que se estabelecem de forma "consensual" entre os envolvidos no processo de "conversação[4]".

Nas falas da professora Luiza ficou evidente a demasiada preocupação que os pais dos alunos têm pelo ensino da leitura e da escrita. Relata que, ao proporcionar momentos para as brincadeiras, torna-se comum as aulas serem consideradas improdutivas. Os pais dizem: - *"olha lá oh, passaram a tarde brincando"*! Como se dissessem: - *"não fizeram nada"*! Não percebem que professores e alunos, ao brincar, estão aprendendo e "criando mundos". Sobre essa questão, Maturana (2004) alerta para o fato de que temos dificuldades em perceber as relações existentes. Da mesma maneira que estão interligados o racional e o emocional, ou ainda, o biológico com o social e o cultural, também o amar e o brincar estão relacionados. Estão entrelaçadas espontaneamente como aspectos legítimos do viver, em seu fluir. Quero destacar que o amar neste texto tem uma conotação de emoção e de fundamento humano.

O interesse dos alunos pelas aulas da professora depende de como elas são organizadas. Geralmente a professora realiza brincadeiras que fazem parte da cultura infantil ou resgata brincadeiras da sua época de infância. É uma troca que fomenta a inventividade, onde ambos aprendem.

---

[4] A conversação é entendida por Maturana (1998) como o fluir entrelaçado de linguajar com o emocionar, uma das proposições decisivas para o processo de aprendizagem.

Para Maturana (2002) as relações de aprendizagem não são unilaterais. A aprendizagem é um fruto da ação que o aprendiz tem com o meio, concomitantemente, o meio também muda como produto da relação aprendiz-meio. Ou seja, o professor também aprende nessa relação com o aprendiz.

A professora acredita na cooperação e na socialização do brincar e procura trabalhar com brincadeiras cooperativas na tentativa de superar o apreço à vitória e à premiação, já disseminada pelos jogos competitivos. No entanto, os alunos se empolgam com esse tipo de brincadeiras. Um exemplo típico são as interséries escolares e os campeonatos entre pais e alunos. Há disputa pelas premiações, o que vem a estimular ainda mais a competição.

Considerando a idéia trazida por Maturana (2002) de que os seres humanos se fazem humanos no mundo em que vivem no viver, não sendo definidos por uma estrutura genética em particular, percebemos que a competição é uma opção estabelecida no espaço cultural. A importância de educar as crianças para a superação de uma cultura patriarcal, de obediência e alienação, por uma cultura matrística[5] é capaz de proporcionar a compreensão de que uma sociedade solidária se constitui a partir da aceitação, do acolhimento e do respeito mútuo.

Nas entrelinhas das falas de Luiza, podemos anotar algumas de suas representações sobre o brincar. Ora entendido como um momento "prazeroso de troca de experiências"; um espaço para "fazer amigos" e "superar limites", "expressar conhecimentos e sentimentos", "melhorar a postura", "viver valores" e "a ser flexível". Ora entendido como um momento destinado à aquisição de "domínios" até então inexistentes, freqüentemente associado a jogos educativos. Discutindo essa maneira de pensar, Maturana (2004) afirma que o brincar é uma atividade realizada de maneira livre, plenamente válida em si mesma, no desfrute do fazer, ou seja, uma atividade sem intencionalidades/objetivos, desempenhada sem nenhum propósito que lhe seja exterior, vivida no presente de sua realização e de modo emocional.

[5] A expressão "matrística" é designada a uma cultura na qual, homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrada numa relação de confiança e participação, não hierárquica de controle e autoridade.

Em geral, não vivemos a vida no presente, mas no futuro (em relação ao que queremos) ou no passado (em relação ao que perdemos). Temos o hábito de nos orientar para a produção em tudo o que fazemos, como se isso fosse algo natural:

> Nessa cultura, não fazemos apenas o que fazemos. Trabalhamos para alcançar um fim. Não descansamos simplesmente; nós o fazemos com o propósito de recuperar energias; não comemos simplesmente, ingerimos alimentos nutritivos; não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós a preparamos para o futuro (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 143).

Geralmente os professores desprendem muitos esforços na tentativa de preparar as crianças para as ações futuras. Ao enxergar um futuro, não vêem a própria criança e acabam por negar um aspecto central da infância: o brincar. Para os "pequenos" o futuro é uma possibilidade e não uma certeza. Por isso, as crianças procuram obter no presente tudo àquilo que é possível, contrariando a posição dos adultos, que lhes vêem como um sujeito a ser educado para o amanhã.

3.2 O brincar para Maria Eduarda

Maria Eduarda recorda da infância os bons momentos que vivera junto aos amigos e vizinhos. Na rua, em frente à casa de seus pais, podia divertir-se ao jogar bola, vôlei, pular corda, esconde-esconde ou de polícia e ladrão, além de tantas outras brincadeiras de sua criação. Outrora o tráfego local não era tão intenso, a rua não tinha asfalto, isso permitia brincar bastante. Já as lembranças das brincadeiras vivenciadas no espaço escolar são raras. Recorda apenas que a sua professora levava a turma para brincar na pracinha. Esforça-se para trazer à memória mais detalhes, mas não consegue recordar.

Ao ingressar na universidade e cursar Pedagogia, questões sobre o brincar foram discutidas brevemente, onde teve uma noção geral sobre o assunto. Para a professora isso não comprometia a qualidade das aulas ou vinha a tirar os méritos do trabalho desenvolvido pelos seus mestres, sendo que as disciplinas de Teatro, Educação Física e Educação Artística abordavam o conteúdo de maneira direta ou indiretamente. Assim, ela

relata sobre o brincar em sua formação inicial: "Eu acho que o jogo ficou meio que uma metodologia. Uma forma de trabalhar os conteúdos com as crianças. Uma forma diferenciada. Uma forma mais lúdica. Mais alegre, sabe"! Percebe-se, assim, que o brincar não foi trabalhado como um tema em específico, mas utilizado como uma metodologia de ensino. O aspecto lúdico da brincadeira seria uma forma diferenciada para o professor lidar com os conteúdos.

O primeiro emprego de Maria Eduarda após concluir o curso de Pedagogia foi com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa experiência foi definida por ela como "um desastre". A professora tentava dinamizar as aulas com brincadeiras. Utilizava-as como um método de ensino. Contudo, essas atividades não eram aprovadas pelo grupo de adultos.

É importante destacar que o brincar não é uma metodologia, mas um fundamento humano. Na cultura em que vivemos não é comum os adultos brincar. Geralmente não entendemos ou não sabemos fazer isso. E o que é a brincadeira? Para Maturana (2004, p. 187), o brincar são expressões das conexões entre o ser vivo e o seu meio, organizado de modo espontâneo e livre, com base nas formas imediatas de ações, movimentos e percepções que provêm da história evolutiva da espécie humana. Ou seja, "as brincadeiras espontâneas de nossas crianças não são arbitrárias: são dinâmicas corporais ligadas a territórios ancestrais de comportamento". Em nossa cultura parece que o brincar tem que ter uma finalidade explícita, caso contrário, aparenta ser algo sem fundamento. É comum a exigência de um propósito para a maioria de nossas relações e interações, seja com nós mesmos ou com os outros e isso acaba por se transformar num modo de vida.

A professora acredita que a brincadeira contribui no âmbito dos relacionamentos das crianças, pois a brincadeira possibilita às crianças uma abertura para que se possa ouvir o outro. Maria Eduarda entende que é importante e possível trabalhar em conjunto e a conviver com o diferente. Assim fala ao fazer referência dos seus alunos: "mesmo que uma pessoa que eles não gostam, que eles não se relacionem bem ou não tenham a mesma opinião, eles podem conviver com elas numa boa, né?! É só respeitar"!

Como seres humanos, temos o mundo que criamos com os outros. Segundo Maturana e Varela (1987) o ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, chega-nos pela motivação do encontro com o outro, pela possibilidade de olhá-lo como igual em sua diferença, aceitando-o na convivência, mesmo quando estejamos em contradição com ele. Trata-se, portanto, de um caminho ontológico que, ao tentar querer explicar a realidade, considera as mais diferentes idéias em sua legitimidade. Esse convite à reflexão pelo conversar é o que Maturana (1998) chama de "objetividade entre parênteses". Nesse caminho, através das coerências operacionais do viver de um observador, há tantos domínios de realidades quantos domínios explicativos.

Maria Eduarda enfatiza que a maneira de brincar das crianças vem mudando. Percebe que as crianças estão mais agressivas e a violência virou um sinônimo de brincadeira, conforme relata: "eles acham que se soquear é brincadeira. Ficar se empurrando, se chutando, se soqueando é brincadeira: - *Ah! Eu tava só brincando professora!!* Eu digo: - mas isso não é brincadeira! Brincadeira é tu pegar uma bola e jogar"!

Acredita-se que na origem da humanidade, bem como na vida matrística européia pré-patriarcal, as relações eram bem diferente destas mencionadas, pois estava centrada no amor. Nela, a agressão e a competição eram fenômenos ocasionais, não modos cotidianos de vida. Nesta perspectiva epistemológica, os seres humanos teriam surgido em uma história de conservação da Biologia do Amor como a dinâmica emocional centrada no espaço psíquico próprio ao modo de vida que deu origem à linguagem, uma dinâmica que ainda se conserva na relação da mãe com a criança (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

O amor é a principal emoção que fundamenta todas as nossas relações humanas. Para Maturana (2004), qualquer pessoa, ao crescer num ambiente de amorosidade e no respeito por si mesma, também será capaz de aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se a desejar, visto que, todas são igualmente inteligentes. O aprendizado é facilitado à medida que a criança é amada e acolhida como um legítimo outro na coexistência. Portanto, tratá-las com amor é o melhor legado de aprendizado que alguém pode lhe deixar.

A professora comenta que os alunos brincam cada vez menos na escola, proporcionalmente, à medida que passam de uma série à outra. A cada promoção de série, uma mudança brusca ocorre na maneira de brincar, principalmente a partir da quinta série, fase em que começam a entrar na puberdade. Os alunos começam a se recusar em participar das brincadeiras. Justificam que brincar é coisa de criança.

Queremos trazer essa discussão para as reflexões de Maturana (2004). A criança vive imersa numa cultura que é principalmente matrística, ou seja, em conversações (com sua mãe, ou com o seu pai ou quem os substitua) que tem a ver com a condição humana de ser amoroso. O início da existência é vivido na estética da coexistência harmônica, própria da coerência sistêmica de um mundo que se configura com base na cooperação e no entendimento. Já na vida adulta, vive-se quase exclusivamente numa cultura patriarcal de negação. Esse impulso, de total negação de tudo o que seja matrístico leva as crianças a entrar em contradição emocional. Dar-se conta dessa oposição, desse conflito, e desejar algo diferente para recuperar a essência de tal infância é possibilitar uma abertura para a reflexão, principalmente sobre nós mesmos, pois nos encontramos em nossa reflexão e surgimos nela.

Ao se considerar a dominação histórica das culturas patriarcais sobre as culturas matriarcais, percebe-se que alguns dos fundamentos do humano são considerados secundários em nossa sociedade. Aquilo que deveria ser preservado cuidadosamente por ser tão básico à constituição da existência social, a exemplo da relação amorosa mãe-filho, ou no caso, a relação professor-aluno, vem se perdendo. Vivemos num mundo destrutivo, que não cede às crianças espaços de liberdade e paz tão necessários para seu saudável desenvolvimento. Tampouco, o convívio na participação, colaboração e compreensão. Estas palavras viraram meros adjetivos, evocados em ocasiões especiais porque elas não conotam, na atualidade, o nosso modo geral de viver.

3.3 O brincar para Alessandra

A professora Alessandra conta que é filha única e que na infância teve pouco contato com outras crianças que não fossem de sua família. Não tem muitas recordações das brincadeiras da época de escola. Com bom humor,

pergunta-se: "Será que a gente tinha"? Acredita que as brincadeiras deveriam ter sido mais instigadas e acompanhadas pelos professores, conforme um de seus relatos:

> Eu acho que a minha professora levava a gente brincar e dizia: - "*façam o que querem*", sabe! - *Vão pra pracinha, vão!* Não tinha aquele acompanhamento. Essa preocupação em instigar. Essas coisas, sabe!? Porque senão, eu ia me lembrar! É uma coisa que passou tão assim...

Pela fala da professora, percebe-se que, há uma compreensão de que a criança precisa de uma pessoa que a acompanhe e a instigue enquanto brinca. O livre brincar na escola foi uma experiência que passou de maneira despercebida.

Alessandra conta que no decorrer do curso de Educação Física, poucas foram as atividades que problematizaram o brincar, pois a matriz curricular do curso priorizava outras disciplinas: Esportes Coletivos; Ginástica e Lutas.

A professora associa o brincar a uma atividade realizada com prazer: "Essa coisa do prazer e do brincar mesmo"! Acredita ser importante as relações que as crianças estabelecem ao brincar, pois a escola é o local onde elas passam grande parte do dia e com muitos vínculos de amizades. É, portanto, o local onde ainda podem brincar, por maiores que sejam as exigências escolares: "Por mais que tenha a questão do aprender e a questão do estudo, as escolas, hoje em dia, estão proporcionando mais esse brincar. Através disso, eu acho que acaba desenvolvendo mais as crianças e o gosto por isso".

Entendemos, pela referida fala da professora, que as escolas estão preocupadas com a sistematização dos estudos. Concomitante a isso, o brincar está sendo oportunizado com um recurso para a aprendizagem e como uma espécie de "válvula de escape" – uma ocupação sadia do tempo. Se as crianças sempre gostaram de brincar por que, então, precisa-se desenvolver o "gosto por isso"? As crianças não estariam rejeitando essa maneira de brincar?

A professora percebe que é crescente as famílias que estão dando maior importância para o brincar na escola. Os pais dos alunos buscam

matricular os filhos em instituições que oferecem várias alternativas, conforme a citação abaixo:

> Os pais de hoje em dia são pais que brincaram e no sentido, de repente de que, os filhos têm mais que aproveitar. Que não é só qualidade de ensino em termos de... àquela coisa tecnicista. Que tem que vivenciar a brincadeira. Tanto é que hoje em dia as escolas, principalmente as particulares, oferecem um monte de coisas por fora: é clube de futsal, é clube de dança, é clube de judô, é clube de não sei o que! Porque as pessoas buscam isso. Antigamente tu sabe de alguém que buscava isso?!

Observa-se que a professora faz referência aos clubes (futsal, dança, judô) como organizações que proporcionam atividades relacionadas com o brincar. Contudo, estas atividades não são atividades livres, mas programadas. Gostaríamos de salientar que os "pais de hoje em dia" geralmente são pais que trabalham o dia todo e, portanto, não dispõe de muito tempo para os seus filhos. É oportuno, então, perguntar: será que os pais realmente querem que os seus filhos brinquem? Ou estariam preocupados em mantê-los ocupados com alguma atividade produtiva?

Alessandra percebe que, tornou-se comum, crianças chegarem à escola com diversas dificuldades. Isso se deve ao fato de terem sido privadas de viver relações básicas de qualquer ser humano em família. É como a criança vive no âmbito da criação de coordenações de ações com suas mães (ou quem a substitua) que vai definir a sua maturidade de consciência como ser humano. Maturana (2004) constatou em seus estudos que, em determinados grupos de convivência, a maneira de brincar entre pais e filhos se mantêm posteriormente nos lares, estendendo-se também aos irmãos. Isso nos leva a crer que, uma criança em seu desenvolvimento, necessariamente chegará a ser o que a sua história de interações permitir e de como ela transforma a sua corporeidade nessas interações. Caso isso não ocorra, acontece um desencontro emocional:

> Se esse desencontro emocional se transforma num modo de viver entre os adultos, o crescimento na incongruência corporal que acontece entre eles conduz a uma contínua redução de seus domínios de mútua aceitação em coordenações consensuais de ações e

> emoções. O resultado eventual é o sofrimento pela negação mútua recorrente e, no limite, a solidão emocional. A única cura para tal sofrimento é a entrada num espaço de mútua aceitação, o que não pode acontecer a menos que esses adultos tenham aprendido a fazê-lo enquanto cresciam em relações de brincadeira com suas mães (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 150).

As mães ensinam espontaneamente, sem saber que o fazem. Os filhos aprendem com elas o emocionar de sua cultura, na inocência de um coexistir não-refletido. E o fazem simplesmente convivendo. Uma vez que crescemos como membros de uma dada cultura, tudo nela nos parece tão adequado e evidente. No entanto, o amar e o brincar foram desdenhados como uma característica fundamental generativa na vida humana integral.

No começo de cada ano letivo, a professora faz um trabalho de base para que as crianças aprendam certas habilidades motoras. Vejamos, na seguinte fala, um exemplo da maneira como a professora geralmente procede no início de cada ano letivo:

> De pré a primeira série eu sempre começo bem do zero. Eles aprendem a manusear a bola. Eu começo com as bolas pequenas e vou aumentando. Quando chegarem no quarto bimestre eles começam vivenciar com as bolas de basquete. Eu me preocupo com essa questão da motricidade: fina e da ampla. Eu tento sempre trabalhar. Eles vão trabalhando esse pouquinho pra ir desenvolvendo porque quando eles chegarem na quarta série eles têm que optar por um esporte na escola. Do pré a terceira eles terão todas as atividades de recreação comigo e, através da brincadeira, vou introduzindo os esportes.

A fala da professora evidencia que, desde cedo, as crianças precisam se adaptar às normas burocráticas da escola bem como, adquirir/aperfeiçoar capacidades físicas ou habilidades motoras. Por exigência da própria matriz curricular, o brincar é direcionado ao desenvolvimento da motricidade e à iniciação desportiva.

3.4 O brincar para Rê

A professora Rê diz que a sua infância foi divertida e feliz por ter brincado bastante na rua junto com os primos, amigos e irmãos. Muitas das brincadeiras que aprendia em casa, com irmãos e amigos, ensinava aos colegas da escola para que pudessem vivenciá-las no intervalo do recreio e, aquilo que aprendia na escola também era ensinado aos irmãos e amigos para brincar na rua. As brincadeiras eram compartilhadas entre as crianças, o que vinha a possibilitar saber uma diversidade delas. As mais presentes eram: a amarelinha, as rodas cantadas, o caçador, as Cinco Marias, jogos com bolas e tantas outras por elas criadas. Esse exemplo pode ser colocado em diálogo com a idéia trazida por Maturana (2002) ao afirmar que uma criança, quando se desenvolve num espaço humano de convivência social desejável, torna-se capaz de ser co-criadora com outros, contribuindo, assim, para a sua formação humana.

O passar do tempo não permitiu que as brincadeiras fossem esquecidas. Muito pelo contrário. Foram decisivas no momento da escolha da profissão. Inclusive, a professora diz ter optado por cursar Educação Física devido ao seu "espírito de brincadeira" e, hoje, atribui àquelas experiências que teve quando criança a muitas das suas atuais práticas docentes.

Durante a formação acadêmica da professora a questão do brincar foi brevemente discutida nas disciplinas Recreação I, Recreação II e Recreação III. Na disciplina de Didática teve alguns momentos para organizar oficinas, onde aprendia a dar cambalhotas, a criar joguinhos, formar rodas, etc. Situações que foram muito importantes em sua formação para, posteriormente, trabalhar em suas aulas no início da carreira.

A professora enfatiza que muitos de seus alunos não têm a oportunidade de brincar além dos muros escolares. A base dessa maneira de pensar e agir da sociedade estão centrados na produção, típica da cultura ocidental na qual vivemos. Aprendemos a nos orientar para a produção em tudo o que fazemos, como se isso fosse algo natural. Não confiamos nos processos naturais que nos constituem e nos quais estamos imersos como condição de nossa existência. O resultado é que, em geral, enquanto interagimos com as outras pessoas, no caso, as crianças, nossa atenção está voltada mais para além da interação, ou seja, para as conseqüências que esperamos (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Na escola da professora Rê não faltam materiais didáticos para desenvolver as aulas. Ela procura desenvolver atividades em "circuitos" utilizando aros, cordas e colchões, onde as crianças são desafiadas a passar por obstáculos. A seguir, um trecho do relato de Rê onde descreve uma de suas aulas:

> Se tu colocar material didático e algumas coisas pra eles aprenderem, eles aprendem a ter coordenação. Se eu colocar uns aros ali, brincando, vamos pular amarelinha, saltar com um pé ali, desenvolve a coordenação e é uma brincadeira. Eu acho que o que mais chama a atenção é o material e até as regras da brincadeira. Pequenas brincadeiras assim, tendo regras, eles ocupam regras, espaços até em sala de aula depois eles vão ocupar espaço, lateralidade.

Pela fala da professora, percebe-se que a presença de recursos materiais é imprescindível para o bom andamento das aulas e que estas estão relacionadas à aprendizagem de regras e à aquisição/desenvolvimento de habilidades motoras. Rê diz valorizar as brincadeiras que as crianças desenvolvem nas aulas e, ao proceder dessa forma, um aprende com o outro.

Os professores ao criarem condições para que as crianças se movam num espaço de relações humanas, pautado na capacidade de reflexão e estruturação de suas próprias idéias, acabam por estabelecer relações de significado próprio. Além de instigar a imaginação e de ampliar a relação com o mundo através da sua corporalidade. Sobre este assunto, Maturana (2002, p. 41) afirma que é comum em nossa cultura separar corpo e alma, como se fossem entes em oposição. No entanto, "a Biologia do Amor mostra que o ser vivo é uma unidade dinâmica do ser e do fazer". Com esse entendimento, criam-se aproximações infinitas, que tornam possível a formação humana na educação.

A corporalidade está configurada num âmbito cultural vivido em coordenação de fazeres e emoções (conversações) na mútua aceitação. Isso ocorre à medida que a criança cresce na estreita intimidade do encontro corporal, em confiança e total aceitação com a sua mãe ou demais adultos e crianças com as quais convive (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Para Maturana (2004, p. 83) existe um conflito básico em nossa cultura patriarcal européia, na luta entre o matrístico e o patrístico que a originou. "Ainda vivemos de modo extremo na transição da infância à vida adulta". Os meninos tornam-se competitivos e autoritários, as meninas, serviçais e submissas, conforme na seguinte citação do autor:

> Os meninos vivem uma vida de contínuas exigências, que negam a aceitação e o respeito pelo outro, próprios de sua infância. As meninas vivem uma vida que as pressiona continuamente para que mergulhem na submissão, que nega o auto-respeito e a dignidade pessoal que adquiriram na infância.

Para a professora, os "pequenos" aceitam com maior facilidade as brincadeiras que são propostas. Mas, ao passarem de uma séria à outra, vão deixando de lado as brincadeiras e começam a adquirir o gosto pela prática de esportes sob influência dos meios de comunicação. Sobre o esse assunto, mais uma de suas falas:

> Aqui no colégio as crianças gostam muito. Não só os pequenos. Os grandes também. Eles gostam muito de esporte. Não competitivo, sabe?! Eles gostam dessa hora de lazer, de descontração. Eles vão lá e encontram os colegas. Tem um contato mais perto isso que é importante.

Nessa fala, o brincar seria um momento destinado ao encontro de alunos para o lazer e para a descontração. O brincar estaria relacionado aos esportes cooperativos, quando dito "não competitivo". Os esportes cooperativos são jogos ressignificados que procuram alterar as regras, com o intuito de possibilitar aos alunos brincar com o outro e não contra o outro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa foi possível perceber que muitas das experiências profissionais docentes vão além da formação escolar e/ou acadêmica, pois há outros espaços de significado particular, os quais foram

importantes na trajetória das professoras, exercendo influência direta sobre as suas atuais práticas pedagógicas.

Pelas falas das professoras, percebe-se que na época em que cursaram as licenciaturas, poucas foram as disciplinas, da matriz curricular, que problematizaram ou oportunizaram experiências em relação ao brincar. A maioria das disciplinas era direcionada à aprendizagem técnica do tema do estudo: o brincar. Quando o brincar se fazia presente, era geralmente apresentado e discutido como um recurso pedagógico. Neste sentido concluímos no que diz respeito à formação docente que a iniciativa das professoras sempre foi um fator importante para a sua própria autoaprendizagem e autoformação. Talvez, até mais que a formação inicial.

O brincar vem sendo entendido pelas professoras como um recurso, um método ou uma estratégia pedagógica para se obter um determinado fim. O brincar seria um meio e não um fim em si mesmo. Nesse sentido, o brincar tem a função de disciplinar e orientar os alunos para a aprendizagem de alguma coisa, a exemplo do letramento. Ou ainda, teria a função de amenizar a dureza na aprendizagem dos conteúdos ou ocupar o tempo de forma "saudável".

Queremos ressaltar que essa pesquisa não teve como objetivo fazer um estudo comparativo entre as representações sobre o brincar manifestadas pelas professoras de Pedagogia e de Educação Física. Contudo, algumas questões ficaram: quando as pedagogas falavam sobre o brincar, geralmente se referiam aos jogos didáticos, realizados em sala de aula; já as professoras de Educação Física quando se referiam ao brincar, associavam-no geralmente aos esportes. Para as professoras de Pedagogia o brincar foi destacado como um sinônimo de elaboração de jogos para a aprendizagem da matemática ou do letramento - uma das maneiras de instigar o aluno para a aprendizagem dos objetivos propostos. Já para as professoras de Educação Física o brincar é entendido como um meio para as crianças adquirir/aperfeiçoar habilidades motoras (lateralidade, equilíbrio, coordenação). Isso nos leva a crer que o brincar sempre tem que ter um objetivo por trás. Tal constatação implica (re)pensar, permanentemente, a formação daquele profissional que atua na escola para que se recuperem duas dimensões importantes do devir humano: o amar e o brincar. Ao viver estas duas dimensões no cotidiano, as crianças não precisariam ter que

aprendê-las ou os professores teriam de ensiná-las de maneira especial, pois seriam vividos a partir da convivência, sem serem retomadas nos momentos de sua negação. A imagem da escola como um local de obrigação seria substituída por uma outra imagem - uma escola de todos, especialmente das crianças.

O contexto escolar possui um potencial de experiências insubstituíveis, capaz de criar espaços relacionais de aprendizagem. Esta é a fundamentação que usamos para destacar o emocionar como uma possibilidade de aprendizagem humana e a valorização do amar e do brincar como um princípio educativo para a construção do conhecimento. Com essa compreensão, entendemos que o amar e o brincar é um processo contínuo que dura toda a vida, viabilizando a coexistência pacífica entre os diferentes. Por isso as atividades realizadas pelos professores devem ter o mínimo de regras possíveis e a máxima liberdade de expressão.

Sob a ótica da Biologia do Amor, os currículos dos cursos de licenciatura poderiam ser reestruturados e abrir espaço para a discussão desse tema, no sentido de buscar sensibilizar os professores em sua formação, mobilizando a emoção para uma formação humana mais solidária e para um modo de vida centrado numa relação de aceitação mútua, de confiança e de compartilhamento.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, H. **O que é ensinar?... Quem é um professor?** Chile, 1990. Disponível em http://somaie.vilabol.uol.com.br/maturana2.html

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editora Psy, 1987.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado europeu à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, E. Articular os Saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da Escola**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. Das Representações Sociais às Representações Coletivas: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.