



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

IOLANE SOCORRO NOBRE DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O BRINCAR DA
CRIANÇA E SUA CULTURA LÚDICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:**
imagens e sentidos nas práticas educativas

BELÉM – PA
2022

IOLANE SOCORRO NOBRE DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O BRINCAR DA CRIANÇA
E SUA CULTURA LÚDICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
imagens e sentidos nas práticas educativas**

Texto de Qualificação apresentado como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará: Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nazaré Cristina Carvalho.

Belém – PA

2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Oliveira, Iolane Socorro Nobre de

Representações sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas séries iniciais do ensino fundamental: imagens e sentidos nas práticas educativas /Iolane Socorro Nobre de Oliveira; orientação de Nazaré Cristina Carvalho. - Belém, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

1.Brincadeiras.2.Crianças.3.Ensino fundamental.4.Representação social 5. Prática de ensino. I. Carvalho, Nazaré Cristina (orient). II. Título.

CDD 23 ed. 371.3

Regina Coeli A. Ribeiro - CRB-2/739

IOLANE SOCORRO NOBRE DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE O BRINCAR DA CRIANÇA
E SUA CULTURA LÚDICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
imagens e sentidos nas práticas educativas**

Texto de Qualificação apresentado como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará: Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nazaré Cristina Carvalho.

Aprovado em: ____/____/____

CONCEITO: _____

BANCA EXAMINADORA

_____ Orientador (a)

Profa. Dra. Nazaré Cristina Carvalho Dra. em Educação Física e Cultura UEPA/PPGED

_____ Membro interno

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira Dra. em Educação – PUC/SP – UNAMA/UAM
Iztapalapa México Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ Membro externo

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento Dra. em Psicologia da Educação – PUC/SP-
Universidade Federal do Pará – UFPA

Belém – PA

2022

À minha filha Dandara, que quando criança,
um dia me disse, que borboleta, é flor voando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pela educação amorosa, e pela condução nos primeiros passos e elos nos laços sociais do brincar. Aos meus irmãos, pelos modos fraternos da convivência. Agradeço minha mãe de criação, gratidão eterna por todo o amor que recebo.

Agradeço os professores e professoras, que com sua dedicação, em todas as fases da minha vida, entrelaçaram saberes e afetos, e cada um, e cada uma, com seu modo de ser, marcou referências e ensinamentos, que levo comigo como farol.

À escola e sua direção que permitiu a pesquisa. Agradeço a coordenadora pedagógica que me deu todo o apoio, e ao grupo de docentes, gratidão por terem aceito participar da pesquisa, pelo tempo, espaço e fala concedida, foi possível completar o ciclo da pesquisa.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, em específico, os da Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, que com suas orientações e referências, contribuíram com a ampliação dos conhecimentos.

Agradeço a turma 16, pela troca e solidariedade de cada colega que acrescentou com seu modo, o todo.

Agradeço a preciosa gentileza do seu Carlos e seu Jorginho, por toda a atenção, uma dupla formidável, e sempre presente, em todos os momentos que precisei.

Agradeço em específico, a orientadora Prof.^a Nazaré Cristina Carvalho, pela liberdade e confiança investida nesse processo. Ao Professor Reinaldo Fleuri, pelo diálogo construído ao longo desse percurso. Agradeço a professora Ivanilde Apoluceno e a professora Ivany Pinto, gratidão por terem aceitado compor a banca de avaliação desta pesquisa, pela preciosa generosidade de cada uma, e suas valiosas contribuições.

Há um lugar, um pequeno lugar, tão pequeno como uma casinha de vidro na floresta em cima do alfinete, disse a criança. É lá que eu guardei a minha pena da cara de todos.

Esta criança vai deixar de sorrir, disse o Medidor de Crianças.

(...)

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como o ovo azul do bicho da seda, disse a criança. É lá que eu guardarei meu amigo.

Essa criança vai deixar de falar, disse o Medidor de Crianças.

(...)

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a pedra de açúcar que a mosca leva para os seus filhinhos partirem e fazerem espelhos, disse a criança. É lá que eu guardarei a minha mãe.

Esta criança morreu, disse o Medidor de Crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a bolha de sumo dentro da tangerina, disse a criança. É lá que eu me guardarei e comi-o e passou para o dentro do dentro do mais pequeno dos buracos do meu coração.

Esta criança acabou, disse o Medidor de Crianças. É preciso fazer outra.

(Maria Velho da Costa, O Lugar Comum, *Desescrita*, 1973)

OLIVEIRA, Iolane Socorro Nobre de. **Representações sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas séries iniciais do ensino fundamental: imagens e sentidos nas práticas educativas/** Iolane Socorro Nobre de Oliveira; orientação de Nazaré Cristina Carvalho. – Belém, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2022.

RESUMO

A presente proposta de pesquisa é sobre as Representações Sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas séries iniciais do ensino fundamental, suas imagens e sentidos nas práticas educativas. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. O enfoque metodológico é o Método científico das Representações Sociais dinâmica e processual (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001, 2005). Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Tem por objetivo central, analisar as representações sociais dos docentes nas séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica, imagens e sentidos nas práticas educativas. O lócus da pesquisa foi em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no Município de Belém-PA. As intérpretes da pesquisa foram quatro docentes das séries iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 2ª ano/9, e uma coordenação pedagógica. Os procedimentos metodológicos para a produção de dados, foi o levantamento bibliográfico e entrevista semi-estruturada com as intérpretes da pesquisa. O tratamento e análise do material reunido, se deu por meio da Análise de Conteúdo de (BARDIN, 1977), de forma completar ao processo de categorização de Oliveira e Mota Neto (2011). Considerado a totalidade do referencial teórico abordado, os resultados da análise das Representações Sociais dos docentes sobre o brincar da criança e as relações com a sua cultura lúdica, indicam a presença de uma concepção do brincar como método, auxiliar da aprendizagem, desenvolvimento e transmissão de valores nas práticas educativas e pedagógicas. Essa concepção, comparece como resposta ao novo estatuto da criança como ator social e seu brincar como experiência de cultura. Para aproximação do novo, ancora-se em referências de significações preexistentes, de modelos teórico-metodológicos historicamente constituídos no campo da educação. Diante desse desafio, partem de conhecimentos prévios do brincar sob o significante dirigido, a partir da pedagogia do artifício, cujo princípio didático, intenciona uma ambiência educativa, que sob formas lúdicas objetivadas, metaforiza o brincar da criança para fins pedagógicos e educativos. Esse modelo de prática, na interface entre o brincar e a educação da criança, é projetado a partir de uma imagem social de infância homogênea e universal, e a criança tornada idealizada, sob modelos teóricos universalizantes. Contudo, em outra camada e ramificação das RS em sua atividade representativa, sob o mesmo sentido compartilhado da didática do artifício nas formas lúdicas, diferenciam-se posições das intérpretes, em vínculo a individualização, no que tange às relações entre experiência e representações sociais, quanto ao modo como experimentam as situações, naquilo que afeta a subjetividade, diante dos desafios cotidianos na relação com as crianças e a forma lúdica de suas culturas infantis. São modos vividos em gradações e modulações, implicados em sentidos e processos, que parecem demarcar em seus efeitos, um importante espaço simbólico de potencial aproximação e diálogo com a criança e sua cultura lúdica.

Palavras-Chave: Representação Social. Lúdico. Prática Educativa. Infância. Cultura Lúdica

OLIVEIRA, Iolane Socorro Nobre de. **Social representations of teachers about children's play and their playful culture in the early grades of elementary school: images and meanings in educational practices**/Iolane Socorro Nobre de Oliveira; supervision by Nazaré Cristina Carvalho. – Belém, 2022/. Dissertation (Master's Degree in Education) – Pará State University. Post-graduate Program in Education, Belém, 2022.

ABSTRACT

The present research proposal deals with the Social Representation of teachers about children's play and their playful culture in the early grades of elementary school, their images and meanings in educational practices. It is linked to the Postgraduate Program in Education (Master's Degree), of the Pará State University (UEPA), in the research line Cultural Knowledge and Education in Amazon. The methodological approach is the scientific method of dynamic and procedural Social Representations (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001, 2005). It is characterized as a field research, of qualitative approach. Its main objective is to analyze the social representations of teachers in the early grades of elementary school concerning the children's play and their playful culture, their images and meanings in educational practices. The research *locus* was a public school of the state education system, located in the city of Belém-PA. The participants of the research were four teachers of the early grades of elementary school, from 1st to 2nd grades/9, and a pedagogical coordinator. The methodological procedures for data production were a bibliographic survey and semi-structured interviews with the participants. The treatment and analysis of the material were carried out through Content Analysis of Bardin (1977), to complete the categorization process of Oliveira and Mota Neto (2011). Considering the totality of the theoretical framework addressed, the results of the analysis of the teachers' Social Representation about children's play and the relationships with their playful culture point to the presence of a conception of play as an auxiliary method for learning, development and transmission of values in the educational and pedagogical practices. This conception appears as an answer to the new status of children as social actors and their play as an experience of culture. To approach the new, it is grounded in references of pre-existing meanings, of theoretical and methodological models historically constituted in the education field. Facing this challenge, they start from previous knowledge of playing under the directed significant from the pedagogy of artifice, whose didactic principle intends an educational environment, which under objectified playful forms, metaphorizes the children's play for pedagogical and educational purposes. This model of practice, at the interface between play and children's education, is projected considering a social image of homogeneous and universal childhood, and the child is idealized, under universalizing theoretical models. However, in another layer and branch of Social Representation in its representative activity, under the same shared meaning of the didactic artifice in the playful forms, the participants' positions are differentiated. It has to do with the individualization, in what concerns the relations between experience and social representations, as to how they experience the situations, in what affects the subjectivity, facing the daily challenges in the relationship with children and the playful form of their childhood cultures. These are ways experienced in gradations and modulations, implied in

meanings and processes, which seem to mark in their effects an important symbolic space of potential approach and dialog with children and their playful culture.

Keywords: Social Representation. Playfulness. Educational Practice. Childhood. Playful Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOS

Foto 1 - Sala de aula do 1º ano/9. 1º andar.....	107
Foto 2 - Sala de aula do 2º ano/9. Andar térreo.....	107
Foto 3 - Espaço da Biblioteca.....	107
Foto 4 - Espaço da Biblioteca.....	107
Foto 5 - Espaço da Biblioteca. Ciranda da Leitura.....	108
Foto 6 - Espaço da Biblioteca. Gibiteca.....	108
Foto 7 e 8 - Espaço da Biblioteca. Mala de leitura.....	108
Foto 9 - Sala de Recurso Multifuncional.....	108
Foto 10 - Espaço do refeitório.....	109
Foto 11 - Espaço da cozinha.....	109
Foto 12 e 13 - Área externa.....	109
Foto 14 - Banheiro de meninas.....	110
Foto 15 - Banheiro de meninos.....	110
Foto 16 - Sala da coordenação pedagógica.....	110
Foto 17 - Sala da secretaria.....	110

Foto 18 e 19 - Acervos de literatura infanto-juvenil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PINAIC.....111

Foto 20 e 21 - Acervos de Jogos Educativos. Ministério da Educação/MEC/CEE....111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações em Educação do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES.....	60
Quadro 2 - Dissertações em Educação do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES.....	62
Quadro 3 - Dissertações em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará - UEPA.....	64
Quadro 4 - Categorias Analíticas e Temáticas sobre as Representações Sociais do Brincar da Criança e sua Cultura Lúdica nas Práticas Educativas e Pedagógicas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.....	76
Quadro 5 - Identificação pessoal e formação acadêmica (Graduação)	85
Quadro 6 - Formação Continuada (Pós-graduação)	85
Quadro 7 - Formação continuada (Graduação/Pós-Graduação/Cursos contínuos)	87
Quadro 8 - Ações formativas com abordagem lúdica desenvolvidas na escola.....	93
Quadro 9 - Tempo de docência no Ensino Fundamental de 9 anos e por Nível de Ensino.....	97
Quadro 10 - Participação em grupos.....	98
Quadro 11 - Motivações, aproximações e percepção do ser professor e suas características na relação com a educação de crianças no EF.....	100
Quadro 12 - Plano de Ação no Projeto Pedagógico e suas referências para a elaboração do planejamento das práticas pedagógicas/educativas cotidianas.....	117
Quadro 13 - Organização no planejamento em relação ao tempo, espaço, atividades lúdicas propostas e materiais.....	118
Quadro 14 - Objetivos pedagógicos do ensino fundamental.....	119
Quadro 15 - Ancoragem e Objetivação: Imagem de Infância.....	181
Quadro 16 - Ancoragem e Objetivação: Imagem do Brincar.....	182
Quadro 17 - Ancoragem e Objetivação: Imagem da Pedagogia do Brincar.....	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
RS	Representações Sociais
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TRS	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1 A CULTURA LÚDICA DA CRIANÇA E OS DESAFIOS DE SUA PRESENÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	17
1.1 Inventário lúdico seus saberes e sentidos na infância ao tema da pesquisa.....	17
1.2 Objeto de estudo: as representações sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica, imagens e sentidos nas práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental.....	19
1.3 Problema, Questões Norteadoras e Objetivos.....	34
2 TRAJETO METODOLÓGICO.....	49
2.1 Estado do Conhecimento.....	55
2.2 Técnica de Pesquisa.....	66
2.3 Intérpretes da Pesquisa e seu Contexto Sociocultural.....	77
2.4 Locus da pesquisa: lugar dos saberes e práticas docentes.....	105
2.4.1 Modalidade Organizativa da Ação Educativa do Ensino Fundamental no Projeto Pedagógico da Escola segundo a Coordenadora Pedagógica e as Professoras.....	113
3 A CRIANÇA E A CULTURA LÚDICA POR ENTRE (IN) VISIBILIDADES NA EDUCAÇÃO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA INFÂNCIA.....	123
3.1 Antecedentes sociais e históricos da infância e suas relações com a educação da criança e sua cultura lúdica.....	123
3.2 Criança e cultura e as práticas educativas docentes em diálogo com a cultura lúdica.....	143
3.3 Práticas educativas e pedagógicas: diferenças e entrelaçamentos conceituais.....	155
4 ANÁLISE DAS RS SOBRE O BRINCAR DA CRIANÇA E SUA CULTURA LÚDICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMAGENS E SENTIDOS.....	169
4.1 Abordagem teórica: as Representações Sociais.....	169
4.2 Quadro de Objetivação e Ancoragem das RS das Intérpretes da Pesquisa.....	181
4.3 A concepção do brincar dirigido na pedagogia do artifício didático como auxiliar da aprendizagem transmissão de valores e suas designações semânticas.....	189
4.4 A concepção do brincar dirigido na relação com a concepção do espaço-tempo do brincar livre como direito da criança ator social na expressão de sua cultura lúdica.....	220

4.5 Finalidades e sentidos das práticas de observação da criança ator social e seu brincar segundo a antropologia de crianças nas práticas educativas e pedagógicas e suas significações na relação com os saberes docentes.....	251
4.6 Práticas educativas e pedagógicas do brincar dirigido e o artifício didático das formas lúdicas, finalidades e sentidos em relação à criança e sua cultura lúdica.....	284
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	310
REFERÊNCIAS.....	317
APÊNDICES.....	326
APÊNDICE A.....	326
APÊNDICE B.....	329
APÊNDICE C.....	332
APÊNDICE D.....	334
ANEXOS.....	336
ANEXOS A.....	336
ANEXOS B.....	337

1 A CULTURA LÚDICA DA CRIANÇA E OS DESAFIOS DE SUA PRESENÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 Inventário lúdico seus saberes e sentidos na infância ao tema da pesquisa

A ludicidade vivida no brincar, habitam as minhas mais caras lembranças afetivas, e junto com elas, afirmar a sua importância na ampliação dos sentidos de ligação sensível com o mundo, que nas vivências e convivências nas brincadeiras da infância, compartilhei a alegria, a fluidez e a imaginação, vivenciada na construção de formas lúdicas, imaginadas com elementos da natureza e objetos da cultura, que transformados em brinquedos, formavam arquiteturas lúdicas impregnadas de memórias e afetos.

O compartilhar nas trocas lúdicas, eram modos conduzidos pelo diálogo e o sentido de movimentar-se no coletivo com parceiros de humanidade. São práticas e saberes lúdicos, tecidos a partir da relação com os modos de vida do lugar onde nasci, em Bragança, primeiro território cultural do brincar com os outros e com a natureza, seus rios, igarapés, seu mar, suas ruas ensolaradas e alagadas pelas chuvas, as praças, os quintais, suas cores, sabores dos seus alimentos, as danças de suas festas tradicionais, o colorido da Marujada, os sons dos tambores e rabeças na festa de São Benedito, e do Círio de Nazaré.

Com seus brinquedos e brincadeiras, foi universo lúdico entrelaçado no lar onde nasci e vivi a infância e adolescência com minha família, os amigos, os vizinhos, donos dos quintais onde brinquei. Das memórias dos giros lúdicos das danças, das brincadeiras de roda, ecoam gestos e vozes, com sentidos que evocam serem modos de viver e recriar o mundo ao redor, e do lugar da cultura lúdica da infância, permanece em minha trajetória, os vínculos com a ludicidade vivida e seus sentidos de ligação sensível com o mundo.

Assim, se as motivações lúdicas coincidem com as motivações expressas em uma cultura, tive sorte de ter nascido e ser iniciada no universo lúdico de um contexto familiar, com registros de convivência afetiva em um lar festivo. As festas em casa extrapolavam as datas comemorativas. Dançar o xote era uma prática lúdica, que fazia parte do meu cotidiano em criança e adolescência. Dançavam meu pai, minha mãe, eu, meus irmãos e outras crianças nossos vizinhos, ao som por exemplo, de Luiz Gonzaga.

No aconchego do lar, a iniciação no mundo da dança, registra os modos de uma comunicação não verbal, onde lembro das expressões de prazer, os risos, os movimentos da alegria e a disponibilidade afetiva de movimentar-se com o outro, em uma corporalidade

impregnada e disponível de afetos dialogados na linguagem não verbal da dança. Diz Huizinga (1996), que da relação do lúdico com as formas de arte, a dança, que no termo em latim usada pelo autor, é *Lares Ludens*, afirma ser o lugar primordial da expressão lúdica, desse modo, vivi em um lar, onde a dança era um lugar de troca e partilha, diálogo humano em movimento.

Desses modos de vida, pelas mãos de minha mãe, de meu pai, dos meus irmãos e dos amigos vizinhos, e da relação afetiva com as danças no lar, às brincadeiras de rodas com as crianças que brinquei sob múltiplas formas, foi movimento extenso a percursos profissionais e formativos nas rodas das Danças Circulares dos Povos e Biodança, e uma das linguagens vivenciadas, entre outras, no âmbito formativo em Arteterapia.

Por esses caminhos lúdicos, meus saberes e sentidos vividos na infância, é lugar de passagem na relação com a cultura e seus modos de vida, onde todo ser humano enlaça seu destino, e se impregna segundo Brougère (2010), com as formas da cultura onde nasce, e com Halbwachs (2004, p. 23), os seres humanos são caracterizados nas relações que tecem com os outros, formando memórias que são guardadas nos grupos com os quais interage e tece suas relações sociais, são modos de vida onde “[...] o homem se caracteriza essencialmente por seu grau de integração no tecido das relações sociais”.

É do sentido de pertencimento às relações sociais tecidas pelo universo lúdico da infância, que vem o habitar e acreditar na intenção construtora e valor de uma educação que valorize a sua importante dimensão simbólica e afetiva, manifestas por meio de diferentes linguagens das artes em geral, e a linguagem lúdica que as integra, e sejam dimensões valorizadas na educação, como espaço de sensibilidades fundamentais às vivências das crianças e de seus educadores, e por estes, a ludicidade da criança, com seus sentidos e saberes, presentes na fluidez de seu protagonismo lúdico, possa ser reconhecida e valorizada como eixo central de sua experiência com o mundo.

A brincadeira, em concordância com Brandão (2002, p. 204), é “[...] a experiência cultural mais humanamente gratuita [...]”, e lugar simbólico de aprendizagem cultural fabulosa e incerta segundo Brougère (2010). São sentidos que continuam sendo motivadores na relação com as experiências de um caminho traçado com descobertas e ampliação de práticas lúdicas, com ênfase na interação com a linguagem da dança e das artes em geral, vivenciadas nos contextos formativos da Biodança, Danças Circulares dos Povos e Arteterapia, que escolhidos em conjunto com processos formativos vinculados à profissão de psicóloga, também são profissões que integram experiências vinculadas ao âmbito pessoal e profissional, significados por mim, como espaços formativos de sensibilidade na cultura, onde

mantenho o contato e o diálogo com o sentido da ludicidade, propiciado pela interação com essas diferentes linguagens, e com as pessoas que participam desses contextos de descobertas, constituindo experiências ampliadoras de trocas e aberturas aos sentidos lúdicos que emergem nesse processo.

Desse modo, o contato com a raiz da cultura lúdica de minha infância, permanece renovada em minha trajetória pessoal e profissional, e me vincula à continuidade da construção de reflexões teórico-vivenciais em aproximações ao tema desta pesquisa, motivada pela possibilidade de seu aprofundamento, e sua continuidade nos contextos educacionais junto ao trabalho docente.

1.2 Objeto de estudo: as representações sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica, imagens e sentidos nas práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental.

Estas foram as motivações primeiras, que me conduziu ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará: Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, e eleger como objeto de estudo, as representações sociais de docentes sobre o brincar da criança na relação com a ludicidade e seus sentidos em relação às práticas educativas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Tema construído e integrado ao meu percurso formativo pessoal, cultural, acadêmico e profissional como Psicóloga Educacional e Escolar, na Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, com experiências diversificadas em relação a ludicidade na educação básica, por meio de processos formativos e de assessoramento junto ao trabalho docente, perpassando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Na busca pela ampliação teórico-vivencial em relação ao lúdico e suas múltiplas linguagens e formas de manifestação na cultura, somado às formações na área específica da Psicologia, e aos contextos formativos da Biodança, Danças Circulares dos Povos e Arteterapia, dessa experiência formativa plural, busquei traçar um caminho profissional, vinculando referências reflexivas empírico-conceitual acerca do tema da ludicidade em docentes e as suas relações de sentidos com o brincar da criança e sua cultura lúdica em suas práticas educativas, onde, “A vivência do lúdico aqui é entendida como valorização da cultura da criança [...]” (MARCELLINO, 1990, p. 95).

E nesse percurso, busquei integrar às experiências e reflexões teórico-vivenciais, a proposição de múltiplas linguagens lúdico-simbólicas, articuladas à contextos e estratégias

formativas e de assessoramento na educação da infância, em específico na Educação Infantil e com maior ênfase no Ensino Fundamental, processo desenvolvido em vínculo e diálogo ao contexto dos saberes e práticas educativas docentes.

Resultante desse percurso, a problematização em torno do tema, construída junto ao trabalho docente, e que aqui proponho, está em vínculo com os modos das interações docentes que observei em relação à criança, sob formas muitas vezes prescritivas em relação à sua ludicidade. Por isso, considero que a valorização do lúdico na educação, vinculado à valorização da cultura da criança, deve também articular-se à atenção à cultura lúdica dos docentes, quanto às suas vivências com significado lúdico e os sentidos que vinculam as suas experiências em suas práticas educativas.

A partir dessa questão, passei a indagar, qual valor atribuem à cultura lúdica? Com quais sentidos os docentes se relacionam com as experiências lúdicas das crianças? Quais suas memórias lúdicas? Quais imagens sociais de infância se relacionam com a criança com a qual interagem em seu cotidiano? Quais as relações entre suas memórias lúdicas de infância e as práticas significadas como lúdicas na educação da criança e sua infância? Quais suas referências em relação à cultura local?

Essas e outras questões, formaram ao mesmo tempo, ao longo desse percurso, um conjunto de inquietações, guia e referência de proposições junto aos docentes, com a intenção de construir de forma dialógica, em conjunto com suas práticas educativas, as relações entre cultura e ludicidade, que ao pensar a valorização da cultura da criança, inclina seu olhar para a importância do desafio na educação escolar, em reconhecer e valorizar a relação com a criança em vínculo com a sua cultura.

Portanto, relacionada ao conjunto dessas inquietações, fui ao encontro do diálogo com as contribuições de Brougère (2010), que em sua reflexão sobre a brincadeira da criança no contexto escolar, expõe o dilema e paradoxo vividos pelos educadores da infância, muitas vezes observados no meu percurso nos contextos escolares, junto às práticas educativas docentes, por meio de suas indagações diante do indeterminado, da relação com o acaso, da liberdade e da fruição com a qual a criança vive sua ludicidade, e nos termos de Corsaro (2011) a vivência de sua rotina lúdica. Menciono nesta citação de Brougère (2010), o que observei ser a síntese do sentido desse dilema, relacionado ao brincar da criança no contexto escolar.

A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar, nesse universo. [...] Não se sabe, com antecedência, o que se vai encontrar: a brincadeira possui uma dimensão aleatória. Nela encontramos o acaso e a indeterminação, resultante da complexidade

das causas que estão em ação. É um espaço que não pode ser totalmente dominado de fora. Toda coação interna faz ressurgir a brincadeira...toda coação externa arrisca-se a destruí-la. [...] é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. Mas, tudo isso ocorre segundo o ritmo da criança, e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode fundamentar na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrade. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto. Estamos diante de um paradoxo que explica bem as reações, quer elas sejam favoráveis ou desfavoráveis à utilização das brincadeiras. Então, o que pode fazer o educador? (BROUGÈRE, 2010, p. 109-111).

No contexto da educação escolar, essas dimensões fazem parte das demandas cotidianas docentes, com a presença da criança e sua ludicidade, constituindo dilema dos educadores, diante do desafio de respostas singulares, que evoca a emergência do sujeito da experiência, que leva a marca do que nos diz Larrosa (2010, p. 197), em sua obra *Pedagogia Profana*, “[...] o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida.” Assim, todos os dias, a criança está diante do adulto com sua presença, potencializando possibilidades de direções desconhecidas, que segundo seu ritmo, convida o adulto a vivenciá-las, mas quais se dispõe “a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro”?

Diante dessa complexa decisão, quanto ao desafio de permitir-se ser guiado pela criança, foi marcante observar nesse contexto, a disponibilidade de uma professora em acolher a interpelação curiosa das crianças, sobre de onde vinham as trilhas de formigas, que passaram a habitar o espaço da escola e para onde iam. De sua abertura, nasceu um projeto temático sobre o modo de vida das formigas, que foi construído junto com as crianças, desdobrado em diferentes variações do tema, onde, além de querer saber de onde vinham e para onde iam, também de que se alimentavam, de que material era feito sua “casa”, entre tantas outras perguntas feitas pelas crianças, desdobradas em diferentes mediações docentes em suas práticas educativas.

As construções e mediações originadas do diálogo com as crianças, foi por meio de desenhos, filmes, pinturas, e com a modelagem em argila, experimentaram e construíram diferentes formas de formigueiros. Essas produções das crianças, culminaram em uma exposição na escola, onde foram oportunizados interações e compartilhamento do conhecimento sobre o modo de vida das formigas, com todo o processo construído pelas crianças com a mediação da professora.

Resultante desse percurso, a professora declarou, que sentia ter quebrado uma parte do vidro, em referência ao texto, 'Quando a escola é de vidro', da escritora Ruth Rocha, que metáforiza a escola como um vidro, no sentido do cerceamento da liberdade de expressão dos estudantes, por meio de suas convenções e prescrições homogêneas, quando permeada por um espaço disciplinar e normativo, que comprime e cerceia as expressões de ludicidade das crianças.

Compreendo, que essa experiência, ao romper com a dominância desse espaço homogêneo, foi segundo o sentido e o significado pela professora, ao perceber que passou por transformações, a partir de novas relações com as crianças e com o espaço das práticas educativas, transformado em espaço de experimentação, de possibilidades, espaço de assumir posições de abertura e riscos, o que segundo seu depoimento, permitiu que parte do vidro da escola cerceadora, fosse quebrado, e assim, permitiu abrir-se aos novos sentidos educativos trazidos pelas crianças, atuantes como nos diz Sarmiento (2005, 2007) em diálogo e acréscimos de novos sentidos à cultura do adulto, por meio do protagonismo da sua cultura da infância, que segundo o autor, é o distintivo fundamental entre a criança e o adulto.

Considerarei importante destacar essa experiência vivida junto ao trabalho docente, por dois motivos, ser deste contexto, a origem das inquietações para esta pesquisa, e por ser foco do meu interesse profissional, os modos de vida presentes no cotidiano das práticas educativas, e os sentidos plurais que nelas são vivenciados na educação escolar. Considero que são espaços de relação com o saber e seus modos de vida, onde a educação, em diálogo com Brandão (2002, 2007), em sua mistura com a vida, é dimensão que contém uma fração de cada modo de viver, e onde, a relação com o saber, é uma relação social, como presença no mundo, nas pessoas, acontecimento e objetos. (CHARLOT, 2000).

Assim, entre a infância tutelada e disciplinada da modernidade, objeto de direitos, (ARIÈS, 1986) e a infância como categoria social intergeracional, sujeito de direitos e dotada de uma cultura própria, gera no campo da educação uma tensão, constituída na relação entre a infância concebida na modernidade e a infância contemporânea, onde a criança que a representa, é distinta do adulto não pelo déficit, comparada aos modelos de competência adulta, mas pela sua singularidade cultural, e a criança como ator social, é protagonista de sua história (SARMENTO, 2004, 2005, 2007; CORSARO, 2011), e nesse entre-lugar (BHABHA, 1998, apud SARMENTO, 2004), a relação entre o familiar e não-familiar da infância para os educadores, associa-se ao que descreve Moscovici (2015), sobre as Representações Sociais, na passagem entre o não familiar em familiar, que na tentativa de superação de um problema posto nesta passagem, forma uma brecha, em que as representações são transformadas, e

novas dimensões de sentido são restabelecidas, configurando o sentido de continuidade, assim, as representações sociais,

[...] são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentido de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto [...] É como se, ao ocorrer uma brecha ou uma rachadura no que é geralmente percebido como normal, nossas mentes curem a ferida e consertem por dentro o que deu por fora. [...] restabelece um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo ameaçado com a descontinuidade e falta de sentido. É por isso que, ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não-familiar que a motivou, que esta absorveu. (MOSCOVICI, 2015, p. 58-59).

Sob essa reflexão trazida pelo autor, do ponto de vista das RS¹, com a democratização do ensino, e a ampliação de seu público em sua heterogeneidade, que novos sentidos de infância na educação contemporânea estão sendo gestados na relação com a criança e suas demandas? Entre elas, o contato, conflito e possibilidades de acolhimento da criança e sua cultura, manifesta em sua inteligibilidade e linguagem própria, denominada por Sarmento (2004) de gramática da infância, onde um dos eixos centrais desta gramática, é sua ludicidade.

Portanto, entre a infância referenciada em dimensões disciplinares e tuteladas à infância contemporânea, com suas múltiplas demandas, quais sentidos entre descontinuidade e continuidade estão em curso nas representações sociais sobre o brincar da criança para os docentes, diante da ludicidade vivida pela criança no seu brincar, contexto gerador de sua cultura lúdica, como expressão de sua cultura? Que relação com a nova identidade profissional, vinculada ao desafio de garantir a continuidade do direito ao brincar da criança, de sua passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental?

Parte dessas questões, quem elucidada é Jodelet (2005), quanto a transformação do público na educação básica e seus efeitos nas representações sociais no campo da educação escolar. Nesse aspecto, no ensino fundamental, a relação com as crianças e sua cultura, impõe desafios à experiência docente, ao fato de viverem uma nova identidade profissional, e a considerar o que nos diz a autora sobre os processos de democratização na educação básica, a universalização de seu público e seus efeitos nas representações da função docente.

A transformação do público teve um efeito sobre as representações da função de professor: a identidade profissional não é mais definida pelo status, mas pela experiência; [...] a função de professor é vivida como um desafio pessoal e um

¹ RS é a abreviatura do termo Representações Sociais, que será utilizada no contexto da escrita.

distanciamento individual dos papéis prescritos pela instituição. (JODELET, 2005, p. 43),

Desse modo, compreende-se, que esse desafio pessoal é confrontado com a presença da criança e suas interpelações diante do adulto, advindas das pluralidades de sentidos que vivencia na relação com a sua própria cultura e com a cultura adulta. Desse lugar tensionado, um dos desafios do trabalho docente, consiste em reconhecer a singularidade das demandas da criança e de suas culturas infantis.

São questões, que incidem nesta pesquisa, com a intenção em continuar a busca de voltar o olhar para as possibilidades de respostas que emergem dos sujeitos em sua singularidade, diante do encontro com o indeterminado no contexto de suas práticas, onde por vezes, são brechas, que contêm possibilidades de enriquecimento e transformação, por onde novos sentidos podem penetrar nas práticas educativas.

Desse modo, venho construindo nesse percurso, relação e diálogo com as experiências docentes, buscando escutar seus conflitos, confrontos, dilemas, buscas de respostas e desejo de mudanças necessárias em relação aos enfrentamentos de suas demandas cotidianas na relação com suas práticas educativas junto às crianças, suas formas de resistências e também assujeitamentos diante de estruturas hierárquicas e disciplinares no contexto das estruturas institucionais das culturas escolares, as quais interagem, atravessam e contextualizam sob formas plurais de sentidos, as práticas educativas docentes.

No entanto, diante das configurações heterogêneas das práticas educativas, há o que afirma Candau (2011):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p. 241),

O rompimento com essa matriz no cotidiano das práticas, considerado as representações sociais, parece perpassar pelas brechas, pelo sentido da experiência transformadora, quando o sujeito permite abrir-se ao desconhecido, e encontrar novas continuidades. Essa nova continuidade, diante da criança e sua cultura, implica o que nos assinala Fleuri (2018, p. 42), na passagem de posturas do educador “[...] da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. ”

Assim, a dimensão do lúdico considerado nesta pesquisa, em sua relação com a concepção de educação como cultura, em concordância com Marcellino (1990, p. 28) tem a opção “[...] *por uma abordagem do lúdico não “em si mesmo”, ou de forma isolada nessa ou naquela atividade* (brinquedo, festa, jogo, brincadeira etc), *mas como um componente da cultura historicamente situada.*”

Em referência ao autor, “*como um componente da cultura historicamente situada*”, o lúdico manifesta-se sob diferentes modos, e dentre estes, a ludicidade da criança no contexto escolar em suas diferentes manifestações, em específico, seus jogos infantis. Para Brougère (2010), a criança vive sua cultura lúdica de forma heterogênea e com múltiplas possibilidades interativas, onde suas brincadeiras, entre outros sentidos, são mediadoras de sua relação com a cultura, assim,

A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados a programação infantil ou a imitação dos colegas ou dos mais velhos. [...] Em parte, as formas das brincadeiras mais contemporâneas reativam brincadeiras que pertencem a um núcleo constante da cultura lúdica, pelo menos há diversas gerações. [...] Não parece haver oposição entre as brincadeiras tradicionais e aquelas oferecidas pela televisão, pelo menos na cultura viva, constituída pela brincadeira das crianças. A brincadeira é, entre outras coisas um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser. (BROUGÈRE, 2010, p. 62).

Segundo essa orientação, a cultura lúdica da criança e sua relação com a Educação, é aqui também compreendida em consonância com Brandão (2007), em seu sentido plural, catalizadora de “*uma fração do modo de vida dos grupos sociais*”, e misturada com a vida, onde a educação, em seus sentidos plurais, constitui os modos de viver a cultura pelos sujeitos em suas relações sociais,

Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (BRANDÃO, 2007, p, 7 e 10).

Sendo invenção de uma determinada cultura, a relação entre os modos de vida e educação em cada sociedade, tem na educação escolar, como vimos em Candau (2011), uma forma historicamente fundamentada na matriz político-social e epistemológica da modernidade, que ao priorizar em suas práticas culturais o comum, o uniforme, e o

homogêneo, ao incidir no entrecruzamento de interações entre o formal e o informal da educação, observa-se a predominância do formal, com reduções e cerceamentos das vivências das crianças em relação à sua cultura lúdica, configurada por uma organização escolar, onde seus ritos, tempos e espaços, tendem a tornarem-se dissociados em suas práticas educativas, em relação aos contextos sociodiversos das experiências, saberes e práticas culturais das crianças.

De forma geral, na relação da organização dos ritos, tempos e espaços da educação escolar e suas as práticas educativas, as escolhas cotidianas pelos docentes, que observei serem feitas nesses contextos em relação à criança e sua dinâmica lúdica, em específico nas séries iniciais do ensino fundamental, reflete o declínio e cerceamento da cultura lúdica da criança nesses níveis de ensino, corroborado por Marcellino (1990), onde vincula a negação do lúdico pela escola, com a negação da cultura da criança, assim,

[...] a negação do lúdico pela escola, que implica na negação da cultura da criança, [...] O que se verifica, hoje, é a manifestação de um processo de ruptura, ao nível da Escola, e de modo enfático, no início do processo de escolarização, [...] O universo cultural de referência da criança é abafado, esmigalhado. [...]. (MARCELLINO, 1990, p. 95 e 101)

Diante desse abafamento do “universo cultural de referência da criança”, em concordância com Krammer (2007), o desafio do trabalho pedagógico, consiste na consideração ao direito à brincadeira e a produção cultural da criança no ensino fundamental, o que envolve a relação de alteridade pelos docentes em relação aos modos de vida da criança, o que significa a relação com os saberes e práticas lúdicas em referência à valorização da cultura da criança.

No entanto, como vimos até aqui, quando as práticas educativas submergem ao domínio do homogêneo, e incide em práticas instrumentais, distanciadas do diálogo com os modos de vida das crianças, é dimensão que afeta o olhar inclinado e sensível ao brincar da criança, elucidado por Brandão (2002, p. 204), sobre a invisibilidade da experiência cultural do brincar, “De passagem devo lembrar que “brincar” é realizar sozinho ou, melhor ainda, com os “outros”, a experiência cultural mais humanamente gratuita e mais generosamente inteligente e criativa, contra a qual os adultos inventam seguidas artimanhas fora e dentro da escola.”

E prossegue, sobre a invisibilidade do olhar adultocentrado em relação ao brincar da criança, ao chamar a atenção, ao ato de desatenção das vivências socializadoras que acontecem nos espaços informais da escola, e ao mesmo tempo anuncia, acerca dos sentidos

de uma escola cidadã, em relação às possibilidades para as experiências informais das culturas infantis, e afirma,

[...] deixamos na penumbra esses círculos menos formais e muito mais vivenciais, cuja importância socializadora é, sob alguns aspectos, mais relevante do que a da família e do que a da escola. Aliás, uma boa escola cidadã é aquela que reduz de maneira democrática e dialógica (as duas coisas se confundem, em parte) os espaços e tempos formais da educação, em nome de uma ampliação dos espaços e tempos formais/informais de socialização-formadora através de vivências mais livres e menos curriculares dentro de *grupos de idade* e de *grupos de interesse*. (BRANDÃO, 2002, p. 204-205),

Com essa orientação, esta pesquisa tem por finalidade, estudar o contexto e dinâmicas das práticas educativas docentes no ensino fundamental das séries iniciais do ensino fundamental, vinculado ao objeto de estudo, as Representações Sociais do grupo de docentes das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica, suas imagens e sentidos em relação às suas práticas educativas no ensino fundamental.

Segundo as representações sociais, em sua dinâmica processual segundo Moscovici (2015), Jodelet (2001) e Sá (1998), na atividade representativa, há uma relação de interdependência entre os sujeitos e o objeto de sua representação, e é constitutiva da pesquisa em representações sociais, uma vez que o objeto representado é convertido ao equivalente dos objetos, acontecimentos e pessoas aos quais se vincula, integrando nesse processo, aspectos cognitivos e afetivos aos sentidos que lhes atribui.

Assim, na relação de interdependência entre os sujeitos docentes e o objeto de sua representação, considera-se que a ludicidade na relação com o brincar da criança enquanto espaço de produção de sua cultura lúdica, é fenômeno de representação social, uma vez que no campo da educação da infância, as práticas lúdicas em suas diferentes formas e conteúdo de manifestações, é um conhecimento codificado e situado historicamente na relação com as representações sociais da infância, e direito fundamental da criança na educação contemporânea, onde as representações sociais, para Nascimento, (2009), “[...] é uma forma de conhecimento sobre os saberes partilhados pelos grupos sociais que tanto estruturam os sujeitos quanto suas realidades sociais.” (NASCIMENTO, 2009, p. 28).

Nessa relação de interdependência entre o sujeito e o objeto de sua representação, segundo Sá (1998), o objeto de representação social em sua função de tornar-se familiar e compreensível, em seu processo de investigação, deve submeter-se à simplificação, que é da mesma ordem que integra a formação de uma representação, a qual acontece por meio das teorias do senso comum. Assim, segundo o autor, em sua passagem, da apreensão intuitiva do

fenômeno de saber social, para sua transformação em objeto de estudo, acontece por meio da Teoria das Representações Sociais, e não constitui uma ação simples, mas complexa, considerando o percurso e a prática do processo de pesquisa.

Desse modo, o percurso pessoal, acadêmico e profissional vinculado ao contexto da educação escolar, de forma entrelaçada, conduziu a elaboração do problema, questões norteadoras e objetivo da pesquisa, intimamente relacionados à construção do objeto de estudo da pesquisa e sua investigação, compondo a delimitação do tema do brincar da criança e sua cultura lúdica pelos docentes no ensino fundamental, eleito por sua relevância social e acadêmica.

A relevância do tema, consiste por meio deste estudo, buscar compreender a redução da cultura lúdica da criança nas práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental, e suas relações com as representações sociais sobre o brincar da criança e sua ludicidade pelos docentes e os sentidos que são concretizados nesse nível de ensino.

A escolha das representações sociais justifica-se, por compreender, em conjunto com Jodelet (2001) e Spink (2013), que o estudo do senso comum na Teoria das Representações Sociais, enquanto uma forma de conhecer e interpretar a realidade social, é tão importante e válido quanto o conhecimento científico.

Por essa via, o estudo implica abrir-se à escuta de outras racionalidades e formas de conhecimento, que é o conhecimento do senso comum na relação com as práticas educativas, e não somente o conhecimento reificado da ciência, o que significa na perspectiva de Morin (2007), o desafio da religação dos saberes, que é ação primordial da educação do futuro, e inspirado nessa forma de relação não linear e multirreferencial entre os saberes, nos diz Carvalho (2011), que a religação entre os saberes:

[...] desfazem fronteiras, entrelaçam pensamentos, religam razão e emoção, racionalismo e sensibilidade, [...] A educação dos educadores tem de reconhecer, e assumir, que a função escolar deve estabelecer e refundar as complexas conexões e interconexões entre presente, passado e futuro, sem que isso seja feito de forma linear e determinista. (CARVALHO, 2011, p.33).

Sob essa orientação, considera-se a importância da educação da criança voltar a atenção a essa forma de religação dos saberes para o presente vivido da criança, pois o tempo da criança se faz aqui e agora, nem antes, nem depois, e é esse o seu tempo, o instante, o agora, que em diálogo com o educador da infância, lança o desafio de este relacionar-se com a criança no tempo presente no qual converge ao mesmo tempo o passado e o futuro, e a criança

no agora, não vive em um tempo prospectivo, projetado pelo adulto, mas que no desafio da presença da criança, implica o abrir-se aos seus ritmos e aos seus sentidos.

No entanto, para essa abertura, entram em cena o contato com determinadas imagens de infância e suas projeções em relação à criança, portanto, sob qual imagem social de infância o educador projeta sua relação com a criança? Com quais sentidos sobre o brincar e suas relações com a ludicidade? Nessa dinâmica, a ludicidade relacionada ao brincar da criança pelo docente em sua atividade representativa, está implicada de que forma em relação às demandas da criança e suas culturas infantis?

Essas questões, posta no campo da educação da infância, os docentes e suas práticas, é compreendido segundo a TRS², a partir de sua inserção nesse processo, em seus universos consensuais, como sujeitos sociais e históricos, intérpretes de sua realidade cotidiana, como seres singulares e plurais, protagonistas de suas práticas educativas, onde vivem suas experiências cotidianas, e como grupo de educadores da infância, vivenciam formas de relacionar, experienciar e significar a sua relação com o brincar na relação com a criança, compartilhando, comunicando e praticando esses sentidos sob uma determinada maneira de educar, entre tantas outras, que em sua pluralidade, é constitutiva dos sentidos do mundo social, e como sujeitos sociais, interagem com esses sentidos, significam e ressignificam, convergindo aos espaços onde convivem com seus saberes e práticas, memórias e sentidos na relação com a criança, aqui compreendida como ator social, também protagonista e sujeito de sua história, ambos convivendo no campo da educação, em,

[...] que qualquer povo precisa para reinventar todos os dias, a vida do grupo e a de cada um dos seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes ocultar, às vezes a inculcar de geração em geração, a necessidade de existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2007, p. 10-11).

Essa é a compreensão de educação no âmbito desta pesquisa em representações sociais, e de forma específica, em relação aos desafios da educação escolar na atenção às condições sociais diversas da criança e sua cultura, e em específico à sua cultura lúdica no ensino fundamental.

Portanto, pôr-se à escuta das representações de docentes sobre o brincar da criança e sua ludicidade em suas relações com a cultura lúdica, e buscar a compreensão dos sentidos que comunicam de suas práticas na relação com a criança e seu brincar, pode revelar os

² TRS é a abreviatura do termo Teoria das Representações Sociais, que será utilizada no contexto da escrita.

modos de concretização de suas relações com a criança e sua cultura, e a necessidade da existência de uma determinada forma de educar.

Diante das formas de educar, em concordância com a afirmação de Krammer (2007, p. 20), “Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. ” É desafio da educação contemporânea, portanto, incluir o universo cultural da criança em sua passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nessa complexa passagem, em relação à educação escolar e suas práticas educativas, a necessária importância e atenção às singularidades infantis, que do ponto de vista das representações sociais, a atividade representativa, ao ser associada às experiências subjetivas dos sujeitos, passa a manifestar-se naquilo que é comunicado em suas interações sociais, em seus universos consensuais, e essas manifestações, tanto podem ser negativas quanto positivas, pois toda representação implica nomear, pois,

Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. [...] A experiência mostra que é muito mais fácil concordar com o que constitui um paradigma do que com o grau de semelhança de uma pessoa com esse paradigma. (MOSCOVICI, 2015, 63).

Assim, sob quais paradigmas de infância constituem as redes de significações das representações sociais sobre o brincar, implicados na relação com a criança e sua ludicidade? Qual grau de semelhança desse paradigma de infância com a criança e seus efeitos na relação com a sua cultura lúdica? Essas são questões fundamentais nesta pesquisa, e têm ressonância com o que nos afirma Kramer (2007), abordado anteriormente, sobre o direito à brincadeira e a produção cultural da criança, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, uma vez que o espaço para as práticas lúdicas, em referência às culturas infantis, cumpre uma função primordial para a formação social, cultural, afetiva e cognitiva da criança nesses níveis de ensino, e seu direito fundamental.

Considerado os paradigmas de infância, as RS agregam teorias implícitas, com fins de justificação, tomadas de posições e explicações diante da realidade social vivenciada, e nesse processo, sua relação de sentidos às práticas educativas, em vínculo com a criança e sua cultura lúdica, compreende do ponto de vista da TRS, que o brincar da criança e sua ludicidade, como objeto de representação docente, e os efeitos da atividade representativa em suas experiências educativas, significa, segundo o pensamento de Moscovici (20015), que:

[...] cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue suas mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa a uma categoria distinta. Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações quanto por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. [...] Podemos através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos. (MOSCOVICI, 2015, p. 35)

Assim, considerada as representações sociais sobre o brincar da criança e sua ludicidade no âmbito de sua cultura lúdica, e seus sentidos pelos docentes em relação às suas práticas cotidianas, são experiências que portam uma forma de ação, comportamento e saber prático, com a função de guiar, orientar e organizar o cotidiano de suas práticas educativas, com sentidos e efeitos plurais, que tanto podem ser transformadoras, quanto mantenedoras de um status quo, e desse modo, em Jodelet (2005, p. 52) “[...] a experiência vivida tem a ver com a elaboração de representações que favorecem ou entram a mudança social.” Deste modo, as representações sociais são locais, construídas através da cultura, a qual, como sistema interpretativo, contextualiza e fornece significado aos sentidos de sua ação, e nessa pesquisa, aos sentidos sobre o brincar na relação com a criança e sua cultura lúdica pelos docentes na educação da infância.

Desse contexto, as inquietações ampliadas na problematização a seguir, são reflexões implicadas com a busca da pesquisa, quanto ao entendimento de como os sentidos veiculados pelas RS do brincar da criança e suas relações de sentidos pelos docentes nas práticas educativas do ensino fundamental, estão relacionados aos modos cotidianos docentes de implicar-se em suas práticas educativas na relação com a criança e sua cultura lúdica, considerada a necessária ampliação de espaços sensíveis à brincadeira e a produção cultural da criança. Criança e cultura, social e historicamente situadas na relação com os sentidos que são veiculados na educação, e em específico, na educação das infâncias na Amazônia Paraense.

Sob essa orientação, as RS em suas relações com as práticas educativas, são práticas sociais da educação, constituindo os contextos relacionais do grupo de docentes com o objeto de suas representações. Assim, práticas e representações são unidas, interdependentes, e nessa interdependência, as representações, ao mesmo tempo que organizam, interpretam e significam as ações, sofrem seus efeitos. Almeida, Santos e Trindade (2000), ao considerarem as relações entre práticas e representações sociais, definem que:

O termo prática social, na acepção adotada pela TRS, não se refere nem ao ato desprovido de interpretação - ato utilitário -, e nem pressupõe a superação do senso comum, [...] Ligadas à idéia de um pensamento social, práticas e representações se unem, sendo estas últimas organizações significantes da realidade, construídas através da cultura que, com seus sistemas interpretativos, dá significado à ação. Por essa razão, a TRS, como o próprio Moscovici afirmou, pode ser compreendida como uma *teoria contemporânea do senso comum*. (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 263),

No âmbito da educação escolar, as RS, e em específico neste estudo, as representações sociais, ao assumirem formas de conhecimentos práticos com sentidos lúdicos, integram as interações com as crianças, e compreende um conjunto de significados, que portam memórias, crenças, valores, ideologias, afetos, concretizados nas formas de mediações com as crianças.

Dessa forma, os modos dos docentes se relacionarem com a cultura lúdica da criança vinculados ao brincar e seus sentidos, assumem equivalências às referências onde se ancoram e são objetivados em suas RS, constituindo indicadores de sua relação com a criança e sua cultura lúdica. Em sua formação simbólica, as representações sociais incidem em mediações, além de interpretativas, afetivas e valorativas, são dimensões não dissociadas nas representações, que em sua face psicológica, integra experiência de sentidos privado e afetivo em relação aos contextos culturais onde ancoram as suas representações.

Portanto, as Representações Sociais para Jodelet (2001, p. 21), “Estão ligadas tanto a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos.”

Com essa orientação, as representações sociais docentes em relação ao brincar da criança nas práticas educativas do ensino fundamental, são formadas, circulam, são consensuadas, transformadas, e sofrem os efeitos de suas marcas culturais e condições sociais e históricas. Como referência de comportamento e conhecimento prático, mediador na relação com a cultura lúdica da criança, é o tema central da pesquisa. Vincula-se às reflexões das relações existentes e historicamente vinculadas à relação entre lúdico, educação e infância, projetadas na criança e sua cultura, como redes de significações implicadas nas representações sociais e suas práticas educativas, refletindo as posições e formas interativas com a criança e sua cultura, tanto no plano do discurso, quanto das práticas educativas docentes, como contexto orientador e interpretativo da cultura lúdica da criança.

Afirma-se a escolha da TRS, por suas contribuições no campo da educação segundo Gilly (2002) e Mazzotti (2008), considerada sua dimensão interpretativa e o sentido relacional

produzido pelos docentes em suas experiências cotidianas aos sentidos do brincar, implicados na relação social com o lúdico, segundo Charlot (2000), com sua presença no mundo, nas pessoas, objetos e acontecimentos.

Assim, o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2015) e Jodelet (2001, 2005), nesta pesquisa, é sob sua orientação processual e dinâmica, vinculada a ancoragem e objetivação, que são processos formadores das RS nos contextos culturais onde são produzidas, circulam, são consensuadas e transformadas, e sofrem os efeitos de suas marcas. No que tange às representações sociais docentes em relação ao brincar da criança na relação com sua cultura lúdica, serão analisadas, segundo os processos formadores da ancoragem e objetivação, constituindo dimensões centrais das representações:

A *ancoragem*, um dos dois processos formadores das Representações Sociais, consiste na integração cognitiva do objeto representado - sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc. - a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas. [...] A *objetivação*, o outro processo de formação das Representações Sociais, consiste em uma “operação imaginante e estruturante”, pela qual se dá uma “forma” - ou figura - específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, “materializando a palavra”. (JODELET, 1984 apud SÁ, 1993, p. 37 e 39).

Segundo as RS, as diferentes posições e sentidos assumidos pelos docentes na relação com o brincar, seus possíveis consensos, e suas relações com uma determinada concepção de infância na relação com a criança e sua cultura, relacionam-se segundo Spink (2013), a coexistência de permanência e diversidade nas Representações Sociais, que:

Embora paradoxal, aceitar a diversidade implícita do senso comum não significa necessariamente abrir mão do consenso, pois algo comum sempre sustenta uma determinada ordem social: pressupostos de natureza ideológica, *epistêmes* historicamente localizadas ou até mesmo ressonâncias do imaginário social. (SPINK 2013, p. 100).

Como criações coletivas, dinâmicas e históricas, com a função de guiar e orientar indivíduos e grupos, sua presença na educação escolar, como estruturas significantes cognitivas e relacionais dos sujeitos, estruturam e integram as interpretações e valores na relação com a cultura. Atuantes como sistema simbólico de significados, e em suas relações de sentidos às práticas educativas docentes, as RS são formadas, elaboradas e transformadas, que para Menin e Shimizu (2005, p. 111), as “Práticas sociais são influenciadas por representações e são, ao mesmo tempo, construtoras e modificadoras das mesmas.”

1.3 Problema, Questões Norteadoras e Objetivo

Portanto, a importância da compreensão das representações sociais dos docentes na relação com o brincar da criança e sua cultura lúdica na educação escolar, e suas relações com os sentidos vinculados às suas práticas educativas, incide em uma rede de significações, que segundo Jodelet (2001, p. 38), pelo mecanismo da ancoragem, “[...] enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência.” E assim, historicamente, no quadro das representações sociais da cultura, em específico a ocidental, desde a modernidade, vincula o lúdico à infância e à educação, e de forma específica, à educação escolar.

Sobre essas relações, afirma Brougère (2003), que da vinculação entre lúdico, educação e a imagem social de infância que os adultos têm em relação às crianças, guiam suas proposições de práticas lúdicas, muitas vezes, desconsiderando o protagonismo lúdico da criança. Convergente a essa tese, em Ariès (1986), Sarmiento (2004, 2005, 2007) e Corsaro (2011), as imagens sociais de infância, historicamente constituídas, são baseadas no déficit, em relação ao que falta da criança em relação ao adulto.

Assim, as imagens sociais de infância, historicamente constituídas no déficit da criança em relação ao adulto, projetam redes de significados no campo da educação, e dessa forma, a importância em elucidar as redes de relações de significações entre lúdico, educação e infância, nas séries iniciais do ensino fundamental, diz respeito à dinâmica de visibilidade/invisibilidade nas práticas educativas em relação à criança e sua cultura lúdica, onde:

A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil. (NASCIMENTO, 2007, p. 28-29).

Portanto, quando as concepções e práticas escolares, desconsideram a presença da infância nesse nível de ensino, implica na possibilidade de invisibilizar, junto com a infância, a cultura que a ela está relacionada e a criança que nela vivencia seus modos de interagir e interpretar o mundo.

Ao considerar a imagem historicamente situada da infância, baseada no déficit em relação ao que falta da criança em relação ao adulto, é fundamental indagar, que tal invisibilidade está relacionada a qual imagem social de infância projetada sobre a criança? Quais valores fundamentam essa imagem? De que forma estão implicadas com os sentidos do brincar da criança e sua ludicidade objetivados nas práticas docentes? São questões que reitero, acompanham as minhas inquietações direcionadas ao ensino fundamental, e ressoam às observações anteriormente discutidas por Nascimento (2007), implicadas no risco de desconsiderar a presença da infância como categoria social intergeracional nos anos/séries do Ensino Fundamental e não somente na Educação Infantil.

O risco de desconsiderar a infância nesse nível de ensino, relaciona-se com a dinâmica da visibilidade/invisibilidade, abordado por Moscovici (2015, p. 31), sobre o modo de nomear o outro, os acontecimentos, os objetos, e as referências valorativas que acompanham esse processo, onde, “Essa invisibilidade não se deve a nenhuma falta de informação devida à visão de alguém, mas a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis.”

Assim, reiterando Nascimento (2007), “desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil”, implica o desafio do educador, em permitir-se perceber os modos pelos quais concebe a infância e suas relações com a criança e sua cultura lúdica, o que segundo Kramer (2007),

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. (KRAMER, 2007, p.14).

Em relação a esse argumento, reitera-se, que as relações entre infância, lúdico e educação, constituem redes de significados, que podem assumir nas representações docentes, seus efeitos na dinâmica de visibilidade/invisibilidade nas práticas educativas na relação com a criança e sua cultura lúdica, considerada as concepções e os valores atribuídos às relações entre o lúdico e a infância.

Considerada essas reflexões iniciais, a observação da relação dos docentes com a criança e sua infância, nas práticas educativas na escola, em diferentes contextos, dinâmicas interativas e de comunicação, foi evidenciado uma heterogeneidade interativa, que segundo Brandão (2002, p. 207) são “[...] modos pessoais e interativos de se viver na escola tanto a

sua *cultura escolar* quanto os entrecruzamentos, as interconexões entre ela e as outras dimensões de vivências interpessoais da (s) *cultura (s) comunitária (s)*.”

Esses intercruzamentos dos modos pessoais interativos de se viver na escola, apontam para além da homogeneidade, a heterogeneidade das interconexões das experiências docentes em relação à criança e sua cultura lúdica, formadoras dos contextos educativos, como anteriormente expus, de onde originou-se as inquietações e reflexões sobre o tema da pesquisa, e que fazem ressonância com as reflexões até aqui traçadas sobre os desafios na educação da infância contemporânea, incluir a criança com sua cultura lúdica, e em específico, nas práticas educativas do ensino fundamental,

Condizente com essa percepção, Brandão (2002, 2007) afirma que a educação é plural, não havendo uma única forma de educar. Sua pluralidade equivale aos diferentes modos de ser, saber e conviver entre os sujeitos sociais e históricos, na interação com os diferentes contextos culturais, de onde emergem a educação e seus modos de vida em plurais sentidos.

Em sua concepção, a pluralidade da educação e suas inúmeras formas de educar em cada cultura, ao ser constitutiva do mundo social, e suas relações, é conduzida pelos sentidos dos saberes, contidos nos modos pelos quais os sujeitos constroem o cotidiano de suas práticas sociais, os modos pelos quais são mediadas por processos coletivos de uma aprendizagem social, que se ancora em diversos contextos interativos, onde as pessoas se comunicam, trocam saberes e experiências formadoras da identidade social dos sujeitos e grupos, onde participam, interagem, produzem, elaboram, dialogam, conservam e também transformam a realidade social e por ela são transformados. É nos processos coletivos da aprendizagem social, vinculada a diversos contextos interativos, que as brincadeiras das crianças constituem um desses modos nas interações sociais.

No brincar das crianças na educação escolar, trocam, comunicam saberes e experiências das culturas infantis, que no contexto das práticas educativas, ao vincularem sua presença diante dos docentes e suas representações sociais do brincar e sua relação com a cultura lúdica, confrontam as representações vinculadas as práticas cotidianas do senso comum, que respondem a presença da criança, do lugar de suas representações, como guias e orientadoras de suas práticas, mediadoras da dinâmica processual da educação que concebem e praticam, com seus significados plurais cotidianos, os quais compartilham entre si, entrelaçando com a vida seus saberes e práticas, que refletem a dimensão social constitutiva da educação e suas concepções, onde para Brandão (2007, p. 7) “[...] de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar.”

No entanto, em sua dinâmica, a ideia plural de educação, sob a compreensão das representações sociais, como vimos em Spink (2013), mesmo havendo nas representações uma diversidade implícita do senso comum, coexiste ao mesmo tempo o consenso, uma vez que há algo em comum que dá sustentabilidade à uma determinada ordem social.

Em relação à uma determinada ordem social que é comum, desde a emergência da sociedade moderna ocidental, a educação escolar e seus sentidos é uma das formas de educação assumidas pela cultura ocidental, com práticas educativas que refletem a concepção de sociedade e educação onde estão inseridas.

Considerada a concepção de sociedade e educação inseridas em uma determinada ordem social que é comum e prevalente nas instituições escolares, segundo as referências de Candau (2011), com predomínio de bases homogêneas de educação positivista, situa-se, em continuidade a essa contextualização, a concepção historicamente localizada na educação moderna da infância, que segundo Sarmiento (2005), é portadora de uma concepção de infância e educação abstrata e universal, com a prevalência de práticas formais, ainda fundamentadas eminentemente no conhecimento científico, centrado em métodos, técnicas e formas instrumentais de educação.

Em relação a essa questão, como afirma Spink (2013), são os conhecimentos (*epistèmes*), historicamente localizados nas RS, e nessa localização, em conexão com Brandão, (2002) são conhecimentos, que sob formas homogêneas, cerceiam na educação das crianças, a ampliação dos tempos e espaços informais, com vivências mais livres.

Esse modo de educação, ao priorizar práticas educativas homogêneas formais, em detrimento de práticas educativas mais informais e heterogêneas, mais livres e menos curriculares, provoca a redução dos círculos não formais e vivenciais das experiências lúdicas das crianças, representadas segundo Corsaro (2011), pela rotina lúdica na cultura de pares, onde a criança interage, dialoga, interpreta e atribui novos sentidos culturais na relação com seus pares e com os adultos.

Brandão (2002, 2007), ressalta sobre essa questão, que dentre as múltiplas formas que pode assumir a educação em sua relação e fundamentos na cultura, conserva em cada contexto cultural e seus significados, a necessidade de manutenção de sua ordem, assim, a pluralidade da educação é constituída pelos sentidos da pluralidade social em cada cultura, onde os sujeitos vivem seus saberes, suas práticas, memórias e sentidos. Por esse motivo, a educação, conforme o anteriormente discutido em Brandão (2007), sob a necessidade da inculcação de geração em geração, quanto a manutenção de uma determinada ordem e forma de educar, são

formas veiculadoras de saberes e práticas inerentes a vida dos grupos sociais e a cada um dos seus sujeitos, que segundo a sua intenção, nela projetam plurais finalidades e sentidos.

Para o autor, a inculcação que é veiculada de forma geracional em suas finalidades e sentidos, mantém a necessidade da existência de uma determinada ordem, que é veiculada em modos e valores de formas plurais de educação, e tornam-se tanto instrumento de transformação, quanto de dominação e subalternização do outro, seja entre povos, seja entre uma cultura e outra, entre um grupo social e outro, e na necessidade de sua ordem, na forma como existe e é praticada em uma determinada cultura, contém as razões de ser da existência de uma determinada educação e suas formas de educar. (BRANDÃO, 2002, 2007).

Por consequência, a inculcação, sob plurais concepções de educação e seus modos de educar, historicamente assumiu formas simbólicas de posições adultocêntricas nos atos e posturas em relação à educação da criança na sociedade ocidental, que para Ariès (1986), em consonância com Sarmiento (2005) e Corsaro (2011), vinculam-se à práticas da concepção moderna de educação e infância, geradas na modernidade, sob perspectivas monoculturais, homogêneas, hierárquicas e disciplinares, que como vimos em Candau (2011) e Brandão (2002, 2007) sobre a cultura escolar, esta origina-se nesses fundamentos político-epistemológico, incidindo de forma geral, em escolhas interativas formais e homogêneas nas instituições educativas, que tanto no plano discursivo, quanto nas práticas educacionais contemporâneas, que identifiquei nesse percurso, são materializadas no ensino fundamental, de forma geral, por meio de propostas educativas abstratas, com objetivos preestabelecidos e por vezes dissociados da criança concreta, na relação com as suas experiências lúdicas.

Dessa forma, historicamente, o efeito dessa nova identidade social da criança na educação moderna, teve por consequência, a separação e diferenciação das atividades sociais entre adultos e crianças, e dentre estas, as atividades lúdicas, que passam a constituir e ser identificadas atividades típicas da infância.

Assim, nos estudos de Ariès (1986), desde a emergência da educação moderna, a manifestação lúdica é considerada como atividade exclusiva da criança, e sua separação como atividade social com os adultos, no início da modernidade, foi produtora de sentimentos distintos em relação à infância, abrangendo uma valorização positiva e outra negativa. A primeira, correspondente a descoberta da infância, que o autor denominou de “paparicação”, e a segunda, relativa a moralização, o processo de distanciamento, disciplinarização e tutela, com conseqüente distanciamento da racionalidade da criança em relação à racionalidade do adulto.

Para Ariès (1986), fruto da educação moderna, modelada pelo paradigma científico da educação, a diferenciação de racionalidades entre adultos e crianças, ao assumir formas tutelares, normativas e disciplinares, são modos predominantes de inculcação e poder do adulto na condução da educação da criança, onde passam a significar e regular as ações da criança, segundo a imagem e semelhança do adulto idealizado. Dentre essas regulações, a sua relação com o lúdico, que sob fundamentos morais, associado ao frívolo, para ser sério, sua submissão à educação, e a atividade lúdica conduzida pelos valores adultocêntricos.

Para Sarmiento (2005, 2007) e Corsaro (2011) em diálogo com os antecedentes da historiografia da infância, da moderna sociedade ocidental, essa identidade de infância tutelada, impôs à criança uma nova posição social verticalizada e subordinada na relação com o adulto, sob o modelo social de proteção e cuidado, perspectiva que ressaltam, apesar da sua importância quanto a atribuição da existência social da criança, que passa a ser objeto de direitos, tem sua ênfase em detrimento da criança ser sujeito de direitos, e dentre estes, o direito ao brincar.

Similar a essa perspectiva de análise, Brougère (2003), considera essas questões sob as relações sociais e históricas, que são atravessadas pelo valor negativo entre o lúdico, educação e infância, segundo vínculos que conotam no quadro das representações sociais, as noções de jogo e suas relações com a infância, no âmbito de diferentes paradigmas ao longo da história, da antiguidade clássica à modernidade, com representações marcadas pela submissão do jogo ao que é considerado sério, com a clássica dualidade entre jogo e trabalho, jogo e educação.

Para o autor, baseados em valores duais, fruto de uma concepção de educação herdada da sociedade romana, trabalho e educação são atividades consideradas sérias, em relação ao jogo considerado frívolo. Desse modo, historicamente, o lúdico é associado ao que é frívolo e não produtivo, e para tornar-se uma atividade valorizada, suas manifestações passam a associar-se à educação considerada séria, assumindo a forma de jogo educativo.

Caillois (2017) em observação semelhante, concebe que as noções implícitas que acompanham a ideia de jogo, e os diferentes usos da palavra, jogam para além de seu uso próprio, em totalidades complexas, que a exemplo da educação, atinge seu ápice, usado no sentido metafórico do jogo, com termos analógicos, como exercício, jogo educativo e jogos no plural, subordinado ao valor veiculado na educação.

Essa visão dual, ainda é presente, tanto no plano discursivo quanto nas práticas educativas, sofrendo metamorfoses, que para Brougère (2003), mascaram as manifestações lúdicas da criança, sob a face da “pedagogia do artifício”, na qual, as práticas lúdicas na

escola, passam a ser dirigidas pelos adultos, em detrimento do protagonismo e enredo da ludicidade da criança.

Em referência a essa concepção de educação na relação com a esfera lúdica da criança, tanto Sarmiento (2005, 2007) quanto Corsaro (2011), alertam, que o campo científico da Sociologia e da Antropologia, marginalizaram a criança em seus estudos, e em conjunto com a Psicologia, tem produzido conhecimentos acerca da infância, sob referências adultocentradas, cujos paradigmas e modelos de socialização e desenvolvimento projetados sobre a criança, são baseados no modelo de desenvolvimento, socialização e competência adulta.

Nesta separação e valorização da racionalidade adulta, como valor de referência a ser atingido pela criança, para Sarmiento (2005, 2007), está relacionado a diferentes momentos históricos, onde há uma predominância da representação da criança pelos traços de negatividade, como idade da não-fala, idade da não-razão, a idade do não-trabalho, a idade da não-infância, e alerta:

O que não pode deixar de ser anotado senão como um paradoxo, com expressivo significado social, é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdo (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A *infância como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala. (SARMENTO, 2005, p. 23)

Segundo Gilly (2002), essas reflexões, consideradas as representações sociais no campo da educação, consistem em fatores sociais e históricos, implicados nos resultados das práticas sociais da educação, configurando a relação dos grupos com o objeto de suas representações.

São questões que remetem, segundo Kishimoto (2011), para a necessidade de estudar os processos lúdicos da infância nos tempos atuais. Tempo de velocidade, individualismo e negação das diversas culturas e identidades, convocando os saberes necessários para esse enfrentamento, e para essa finalidade, a valorização e reconhecimento dos saberes lúdicos na educação da infância, veiculados pelas crianças, segundo Sarmiento (2004) em sua peculiar gramática da infância, e como referência fundamental dessa gramática, a ludicidade, como experiência central da criança, e nela, para Carvalho (2013, p. 219), “A imaginação humana não tem limites. Através dela, a criança viaja por mundos de fantasias e de verdades,

mesclando seu imaginário com a realidade. É pela imaginação criativa, que a criança penetra no mundo da ludicidade”.

A autora refere-se a criança ribeirinha, cuja ênfase de seus jogos, no contexto da natureza, na relação entre o rio e a floresta, concebe sua referência de competição ser “[...] uma competição coletiva, em que a vitória não é de um, mas do grupo.” (Ibidem, p. 219).

Essa miríade de possibilidades da aprendizagem da criança na interação com a cultura, de forma geral, são invisibilizadas diante da presença da postura adultocentrada em relação a criança, que na educação escolar, manifesta-se em modos relacionais, onde o adulto tem dificuldades em perceber as crianças fora dos padrões institucionalizados de aluno e aluna, e escutar suas demandas, aproximar-se de suas experiências e delas saber seus significados e vínculos com o seu universo cultural, e de forma específica, do lugar onde se comunica, interage e interpreta seus modos de vida cotidiano, a sua cultura lúdica.

A importância do contexto relacional dos adultos com a criança e vice-versa, na educação escolar, está relacionado ao cenário contemporâneo, no qual a infância está imersa em desigualdades sociais, violência e precarização das condições de sua cidadania e direitos fundamentais, dentre estes, o direito à educação, o direito de ser criança, o direito de brincar, e viver dignamente as culturas da infância.

Segundo o relatório “Agenda pela Infância na Amazônia” (UNICEF, 2018), as periferias abrigam diferentes povos, oriundos de fluxos migratórios, que forçam as populações migrarem de seus locais de origem, por motivos sociais, culturais, econômicos e políticos, desde conflitos fundiários, ao não acesso à educação, constituindo fatores que subjagam, nega e põe em risco as tradições culturais, seus valores e diversidade cultural.

As crianças que vivem imersas nessa realidade, quando chegam ao contexto escolar, ao lhes serem negadas as culturas de suas infâncias, constitui fator de exclusão social, cultural e simbólica, quando os sentidos que veiculam nos seus modos de interação, são invisibilizados, cujos efeitos se manifestam na fragilização dos sentidos de pertencimento nos laços sociais da escola.

Assim, o reconhecimento e valorização da cultura lúdica das infâncias, na relação entre docentes e crianças, é de fundamental importância, pelo sentido simbólico de pertencimento social, cultura, educacional e pedagógico, em vínculos sociais de uma relação constituída por uma singularidade interpessoal, intergeracional em presença, que é ao mesmo tempo, social, afetiva e histórica.

Questão que em Kramer (2007, 2011), desafia a política da educação da infância, quanto a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, o que provoca

e exige a revisão de concepções e práticas educativas, que ainda persistem, associadas à instrução e a visão adultocêntrica. São mudanças necessárias, com a finalidade e importância em garantir o direito à continuidade da expressão da cultura lúdica da criança nesse nível de ensino. Essas questões relacionam-se à complexidade cultural na relação com a educação, em suas versões plurais.

Da complexa relação entre cultura e educação, resulta o contexto dos modos de existência dos sujeitos, seus valores, seus saberes e suas práticas cotidianas, formando os fios de sentidos que constituem suas singulares formas sociais de ser, sentir e interpretar sua realidade social, tornada a cultura um espaço educativo por excelência, espaço cultural tecido segundo Geertz (2015), em sua função semiótica, por uma trama de significados e sentidos simbólicos orientadores dos saberes e práticas cotidianas. É da relação entre cultura e educação, que para Brandão (2002), resultam os contextos educativos, onde os modos de existência, em sua função formativa, são por meio dos sentidos compartilhados entre os sujeitos.

O compartilhamento de sentidos em um determinado contexto cultural e suas práticas educativas, não são dissociadas da cultura local onde estão inseridas, e situada nesta pesquisa, a Amazônia Paraense, onde as relações de sentidos heterogêneos entre infância, lúdico e educação, estão em vínculo com a complexidade que envolve a educação na Amazônia, que segundo Albuquerque (2016), a complexidade cultural dos povos que habitam a região amazônica, é palco de múltiplos agrupamentos humanos, cuja identidade híbrida e complexa, gera a sua identidade, resultando em diferentes formas de saberes e interações com a sociedade e a natureza.

Inseridos nesse ambiente sociocultural, interagem com suas criações. São crenças, imaginários, valores, tradições e linguagens, desenhando um conjunto de saberes e práticas, que são intermediadores de relações subjetivas e interculturais. Resultante desse processo, a constituição de suas práticas, costumes e rituais, são formas simbólicas, que compõem um conjunto de processos educativos desses conhecimentos, configuradores de uma complexa pedagogia do cotidiano, tão importantes de serem investigadas, conhecidas e compreendidas, quanto à pedagogia escolar. Com esse sentido, a importância de identificar nas representações sociais sobre o brincar e a ludicidade, a relação com os saberes e práticas do modo de vida das pessoas, suas interações e interlocuções com os espaços escolares.

Para Candau (2011, 2016), essas dimensões constituem núcleos de tensão nas práticas educativas, cujo grande desafio, consiste incluir a alteridade das crianças e suas culturas nas práticas educativas. Desafio interdependente de outro, relacionado ao compreender e lidar

com as diferenças intergeracionais entre adultos e crianças, o que significa compreender e lidar com as complexas questões que as envolvem.

Portanto, reconhecer e valorizar a cultura da criança, implica em romper com essa ordem disciplinar e cerceadora de suas manifestações, e toca em uma dimensão de extrema importância para a educação e suas práticas de reinvenção na educação contemporânea, as dimensões simbólicas da expressão imaginativa, afetiva, poética e sensível do humano, e as referências afetivas que as acompanham.

Viver essas dimensões no âmbito da ludicidade, escuta e diálogo nas relações de significação e sentido com práticas educativas de reinvenção na relação com a criança, passa pela relação existente entre memória e imaginação, o contato do adulto com as memórias da ludicidade em si, que segundo Kishimoto (2011),

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporaram memórias de seu tempo de criança. [...] há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação. [...] Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam. (BACHELARD, 1988, p. 93-137 apud KISHIMOTO, 2011, p. 22).

O reconhecimento e valorização da cultura da criança, estão implicadas com essas dimensões descritas pela autora, e implicadas nos contextos sociais de formação simbólica das práticas educativas, que segundo Sarmiento (2005) é um dos espaços dos laços sociais da infância. Portanto, reiterada a pertinência do estudo das RS sobre o brincar da criança pelos docentes na relação com a cultura lúdica da criança, quanto aos sentidos que produzem, em específico aos eixos estruturantes das culturas da infância, segundo Sarmiento (2004), a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração, que contextualizam os modos de vida e expressão da criança, movem suas interações e interlocuções com os espaços escolares.

Analisar e compreender as representações sociais sobre o brincar e a ludicidade da criança, pelos docentes e seus sentidos construídos nos processos educativos na relação com a cultura lúdica da criança, nos contextos escolares, considera o cenário social onde está inserida a criança e as culturas de sua infância, considera-se também, a importância da escola em sua função social e cultural, ser pertinente aos laços de pertencimento social na relação com a criança nos contextos educativos.

Creio que são possibilidades a serem consideradas nas práticas educativas docentes, em vínculo com as suas experiências vividas, seus modos de significações na relação com o saber lúdico e seus sentidos na relação com a criança e sua cultura lúdica, questão, que

segundo Jodelet (2005), sobre as relações entre experiência e representações sociais, a experiência, segundo a autora:

[...] o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e o modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e das relações e ações que elas desenvolveram naquela situação. [...] Ao lado dessa dimensão vivida, a experiência comporta uma dimensão cognitiva na medida em que ela favorece uma experimentação do mundo e sobre o mundo e contribui para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas. E é nesse nível que se pode pensar na ligação com as representações sociais. (JODELET 2005, p. 29 e 32).

Sob esse ângulo, a construção da realidade social, historicamente situada em um determinado padrão de educação, a partir da modernidade, situada na abordagem adultocêntrica da infância, em concordância com Sarmiento (2005), é forma de educação que mostra seus sinais de colapso, diante das diferentes demandas as quais a educação contemporânea enfrenta, e como questão central para esse enfrentamento, a relação com o saber, que nesta pesquisa, situa-se a relação dos educadores da infância com o saber lúdico, seus vínculos com a cultura lúdica, e seus sentidos em relação ao brincar da criança nas práticas educativas.

Para Charlot (2000), o saber na relação com a prática, é problematizado como relação social, e nesse contexto, ao sentido do brincar em relação a cultura lúdica da criança vinculada aos saberes culturais da infância, são saberes “geracionalmente enraizados, [...] formas legítimas de apropriação do real [...]” (SARMENTO, 2005, p. 33). Enquanto formas legítimas de apropriação do real, ao serem reconhecidas e valorizadas na dimensão cultural das ações pedagógicas, é espaço em potencial para a ampla mobilização dos saberes culturais da infância,

Considerar nas práticas educativas, o sentido do lúdico pela perspectiva da criança, implica assumir uma posição docente, que nos diz Freire (2011), sobre os saberes fundamentais que se articulam com as práticas educativas, e dentre eles, o que perpassa pela consciência que os sujeitos têm em relação ao ato não somente de estar no mundo, mas de sua interação com a sua cultura e a sua linguagem, a relação de interrogá-lo, que no campo da educação, em sua função cognoscente, para ser uma prática dialógica e não monológica diante do Outro, pressupõe fazer essa interrogação junto, cujo saber necessário na relação com o conhecimento, consiste que “*ensinar não é transferir conhecimento* – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética,

epistemológica, pedagógica-, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.” (FREIRE, 2011, p. 47).

A ludicidade em relação ao brincar da criança como testemunho do vivido pelos docentes na prática educativa em uma perspectiva dialógica com a criança, é testemunho que consiste em deixar-se tocar pelas inquietudes das questões suscitadas na interação com as crianças, permitindo que outras imagens de infância possam habitar os universos consensuais nos grupos de docentes.

Em seus universos consensuais, a experiência de contato, conflito e acolhimento na relação com a criança e suas culturas da infância, podem gerar dispositivos de reinvenção nas práticas pedagógicas, romper com os discursos e práticas disciplinares, gerar outros atos simbólicos, que permitam a experiência do novo, resultante da relação de escuta e contato receptivo com a criança e os sentidos produzidos em sua cultura lúdica.

Das diferentes possibilidades emergentes nessas zonas de contato/confronto/conflito/acolhimento, possam gerar espaços dialógicos com os elementos lúdicos da poesia, com os jogos e brincadeiras infantis. As interlocuções com o protagonismo lúdico da criança nas práticas educativas, pode emergir sob a referência de relações dialógicas com os saberes e culturas da infância, possibilitando incluir nas práticas educativas docentes as perspectivas das crianças e sua cultura lúdica, que segundo Sarmiento (2005) como protagonistas de realidades sociais junto com os adultos.

Desse modo, em relação aos sentidos sobre o brincar da criança em relação a sua cultura lúdica para os docentes, presentes nos universos consensuais de suas representações sociais na relação entre brincar e cultura lúdica, a singularidade da relação com seu testemunho e vivência na relação com a criança, exige duplo esforço dos adultos para o diálogo e escuta necessária na relação dialógica com a criança, voltada para a consciência do lúdico em suas razões de ser nas práticas educativas, com qual intenção, e com qual finalidade.

São interrogações importantes de serem perguntadas em relação aos modos de ser, saber e viver da criança, que segue uma lógica de interpretação de mundo diferente dos adultos, e um desses modos, envolve o desafios da complexidade relacionada com a percepção e interação com a expressão das culturas infantis, e em específico de sua cultura lúdica, por ser um espaço de excelência na expressão da experiência de produção de sentidos da criança em relação a cultura na qual interage, e é sujeito protagonista de sua história.

Assim, esta pesquisa tem por intenção, analisar as representações sociais sobre o brincar da criança e sua ludicidade pelos docentes nas séries iniciais do ensino fundamental e suas relações de sentidos em suas práticas educativas.

As contextualizações das questões aqui refletidas, em referência ao estudo das representações sociais dos docentes, conduziram ao seguinte problema orientador da pesquisa:

Quais as representações sociais de docentes das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica, suas imagens e sentidos nas práticas educativas?

Essa questão, articula-se às seguintes:

- Quais são os significados de lúdico e suas relações com a infância em suas práticas educativas?
- Como os sentidos das experiências e saberes lúdicos docentes nas práticas educativas se vinculam com a criança e sua cultura lúdica?
- Quais atividades lúdicas são propostas e com qual intenção e sentidos se fazem presentes na relação com a criança e o seu brincar nas práticas educativas?

Como objetivo central para responder ao problema proposto, o seguinte:

- Analisar as representações sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica, imagens e sentidos nas práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental.

Em relação aos objetivos específicos, os seguintes:

- Investigar as significações de lúdico e suas relações com o brincar e as imagens sociais de infância para os docentes em suas práticas educativas.
- Elucidar os sentidos das experiências e saberes lúdicos docentes e suas formas de vínculo com a criança e sua cultura lúdica
- Identificar quais atividades lúdicas são propostas e com qual objetivo e sentidos em relação a criança e sua cultura lúdica nas práticas educativas.

Assim, pesquisar as representações sobre o brincar e sua ludicidade pelos docentes como objeto de estudo, com significações enraizadas nos sentidos produzidos na relação com a experiência lúdica docente nas práticas educativas, é um ângulo, que fundamentado na perspectiva teórica e metodológica da TRS, considera a natureza das representações sociais em sua capacidade de configurar os contextos, as interações e comunicações entre os sujeitos. Por esse enfoque, a compreensão dos seus modos de ancoragem e objetivação, implicados nas comunicações, conversações e experiências de significações docentes nas práticas

socioculturais cotidianas, considerada a cultura local da Amazônia Paraense, como importante contexto para a compreensão dos sentidos do lúdico nas práticas educativas.

Desse modo, a importante relação intergeracional entre os educadores e as crianças, é constituída por uma relação marcada em uma singularidade interpessoal em presença, que é ao mesmo tempo social, cultural afetiva e histórica, compondo as significações e dimensões socioculturais cotidianas das práticas educativas, como lugar pertinente de experiências saberes e práticas, em vínculo aos sentidos da ludicidade docente em relação ao brincar da criança, consensuados, mantidos e transformados na relação com a criança e sua cultura lúdica.

Sob essa perspectiva, na Seção 1, apresento a introdução do tema do brincar e sua ludicidade na relação com a cultura lúdica da criança, inicialmente contextualizado ao memorial, que abrange os sentidos da ludicidade presente no brincar vivenciado na cultura lúdica da minha infância, e seus desdobramentos em relação ao percurso pessoal e profissional.

Em seguida, a enunciação do objeto de estudo, as representações sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua ludicidade, imagens e sentidos em relação a cultura lúdica nas práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental, refletido a partir do enfoque da Teoria das Representações Sociais, onde inicialmente reflito sua importância para o campo da educação, com foco na interdependência entre os sujeitos docentes e a ludicidade na relação com o brincar, como fenômeno de representação no campo da educação da infância e seu universo consensual.

Posteriormente, apresento o Problema, Questões Norteadoras e os Objetivos da pesquisa, ampliando nesse tópico, a contextualização e problematização das dimensões que abrangem as relações entre educação, infância, cultura e ludicidade, e suas implicações com a cultura lúdica da criança nas práticas educativas da infância.

Na Seção 2, o Trajeto Metodológico, com uma breve contextualização do Método Científico da Pesquisa em Representações Sociais processual e dinâmica, como Método de investigação, e suas relações com o enfoque da pesquisa qualitativa, considerada a descrição dos procedimentos metodológicos adotados. Como parte desse trajeto, o Estado do Conhecimento, com a abordagem inicial da diferença conceitual entre Estado do Conhecimento e Estado da Arte. Em seguida, a descrição da revisão do conhecimento produzido em relação ao tema da pesquisa, indicando no conjunto dos textos, os múltiplos enfoques, concepções, aproximações e diferenciações em relação à proposta desta pesquisa. Em seguida, as Técnicas de Pesquisa, a caracterização dos Intérpretes e o Lócus da Pesquisa.

Na seção 3, discuto os antecedentes sociais e históricos da infância e suas relações com a educação da criança e sua cultura lúdica, e na sequência, contextualizo essa discussão acerca da criança e a cultura na relação com as práticas educativas docentes, em diálogo com a cultura lúdica.

Na seção 4, inicio com a Teoria das Representações Sociais, como abordagem teórica-metodológica de base do estudo, onde nesse contexto, traço uma breve contextualização histórica, a dimensão do universo consensual das representações sociais e seus principais conceitos. Em seguida, apresento os Quadros de Objetivação e Ancoragem das RS, considerada a Imagem de Infância, a Imagem do Brincar, e a Imagem da Pedagogia do Brincar. Em seguida, a análise das Representações Sociais de docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas séries iniciais do ensino fundamental: imagens e sentidos nas práticas educativas.

2 TRAJETO METODOLÓGICO

Assim, na construção desse caminho, propomos o Método Científico da Pesquisa em Representações Sociais processual e dinâmica, como Método de investigação, que segundo as referências Teórico-Metodológicas de Moscovici (2015) e Jodelet (2001, 2005), considera a inclusão das teorias populares do senso comum, como referência de interpretação e compreensão da realidade social pelos sujeitos sociais, tão válidas quanto as interpretações da realidade por meio da ciência. Questão, que segundo Spink (1993), rompe com a perspectiva clássica da teoria do conhecimento, que não considera válidos os saberes do senso comum.

As representações sociais, sendo definidas como formas de conhecimento prático, inserem-se mais especificamente entre as teorias que estudam o conhecimento do senso comum. Tal privilégio, já pressupõe uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que estas abordam o conhecimento como saber formalizado. (SPINK, 1993, p. 302).

Para a finalidade da pesquisa, tem por princípio metodológico central, a simplificação, que para SÁ (1998), situado anteriormente, é a passagem intuitiva da apreensão do fenômeno social do senso comum para a TRS. Assim, o que é objeto de representação nas teorizações do senso comum, é teorizado pela TRS, com a delimitação do objeto de estudo, que tem relevância social.

Como vimos, a complexa passagem da apreensão intuitiva do objeto enquanto fenômeno social empírico, para sua apreensão enquanto objeto de estudo em representações sociais, exige segundo (SÁ, 1998), o necessário afastamento e estranhamento, para apreender as condições necessárias a serem identificadas, se o objeto proposto para o estudo, é objeto de representações sociais, considerada a sua formação e produção pelos indivíduos e grupos em suas conversações e comunicações cotidianas.

Segundo as considerações do autor, é esse afastamento que permite problematizar o fenômeno social empírico do senso comum, transformá-lo em objeto de estudo, e analisá-lo por meio das ferramentas teóricas e metodológicas da pesquisa, considerando que o objeto das representações sociais, não é o mesmo da sua existência empírica enquanto fenômeno social.

Assim, o senso comum, ao ser transformado em objeto de estudo por meio da TRS, torna-se uma versão aproximada do fenômeno, correspondente a delimitação do objeto a ser investigado, onde o ponto de partida é do senso comum para TRS e da TRS para o senso comum.

No âmbito desta pesquisa, as dimensões do objeto de estudo em seu processo de simplificação, foi configurado na delimitação do problema, questões norteadoras e objetivos. A delimitação do brincar em relação a cultura lúdica da criança, como objeto de representação social docente, considera que o tema do lúdico em docentes na educação da infância, é uma dimensão constitutiva da prática docente da infância, aspecto que estabelece a relação de interdependência entre os sujeitos docentes e a sua relação com o fenômeno do brincar na cultura, interdependência que segundo (SÁ, 1993, 1998), é constitutiva da pesquisa em representações sociais.

Considera-se que a interdependência entre os sujeitos docentes e o brincar em sua relação com a cultura lúdica da criança, é constitutiva da prática docente no ensino fundamental, uma vez que a mediação lúdica nesse nível de ensino, cumpre uma função primordial para a formação social, cultural, afetiva e cognitiva da criança, e o brincar, ser seu direito fundamental. Do ponto de vista profissional, no campo da educação da infância, a ação do brincar é uma referência de experiência e conhecimento codificado e situado historicamente na relação com a educação e a infância, e vínculo com a cultura lúdica da criança.

De abordagem qualitativa, a pesquisa será por meio da pesquisa de campo. Minayo (2014), concebe essa forma de pesquisa, da seguinte forma:

Entendo por *Campo*, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que diz respeito a abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. [...] O trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor, não poderia ser pensada sem ele. [...] Pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar no trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo de recolhê-los. Esse cuidado leva a evidenciar, mais uma vez, que o campo da pesquisa social não é transparente e tanto o pesquisador como os seus interlocutores e observados interferem dinamicamente no conhecimento da realidade. (MINAYO, 2014, p. 201-203).

Sob essa orientação, para Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa, tem por fonte de informações, o ambiente natural, que neste estudo, será o contexto escolar, e de forma específica, remetido ao ambiente interativo das práticas educativas docentes nas séries iniciais do 1º ao 2º ano/9 do EF.

Destaca-se, que inicialmente pensado no planejamento inicial desta pesquisa, referente a técnica de observação no contexto do ambiente social das práticas educativas, não foi possível tal procedimento, considerado o espaço-tempo que foi investido para encontrar o

lócus da pesquisa e o tempo investido no processo de seleção e fixação do grupo de intérpretes, que correspondessem ao conjunto de critérios estabelecidos na pesquisa, conforme o informado posteriormente, somado ao investimento temporal total, condicionado à realidade das intérpretes para a realização das entrevistas. Foram fatores implicados na delimitação do ciclo da pesquisa e seus prazos. Por esse motivo, foi priorizado somente a técnica da entrevista semi-estruturada.

Assim, a abordagem em campo, conforme as autoras, pressupôs um período temporal, delimitado em função das condições e fatores inerentes à essa forma de pesquisa, os quais foram condicionantes do período investido para a realização das entrevistas, considerado a natureza do problema e dos objetivos propostos, que foi o de analisar as Representações Sociais pelos docentes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica, imagens e sentidos nas práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental.

Sob esse contexto, justifica-se a escolha da pesquisa de campo, uma vez que o fenômeno em estudo, é influenciado pelo seu contexto social, considerando as pessoas, os gestos, as palavras e suas dinâmicas em torno do tema de estudo proposto, onde os sujeitos, ao falarem sobre suas representações, projetam suas referências como guia e orientação de seu cotidiano, cuja atividade representativa, remete às suas práticas.

Dessa forma, a entrevista individual semi-estruturada, teve por objetivo, captar as opiniões e interpretações em relação aos sentidos do brincar em relação a presença da cultura lúdica da criança nas práticas educativas docentes. Desse modo, o processo de observação, delimitou-se ao contexto das entrevistas, e a momentos de observação na ida à escola.

As observações dirigiram-se aos movimentos e falas correspondentes, remetidas ao contexto escolar e suas relações ao ambiente das práticas educativas docentes, captadas em seus discursos, remetidos ao brincar da criança em relação ao contexto de suas práticas educativas, que no âmbito das entrevistas, teve a finalidade de apreender seu mundo vivencial, ao considerar segundo Bauers e Aarts (2008, p. 57), que as práticas educativas caracterizam “Os ambientes sociais ocupam um espaço social e podem ter um projeto de interesse e de investimento comuns que justifique suas representações específicas.”

Sob a referência de Lüdke e André (1986), destacam-se outras configurações deste tipo de estudo em campo: a) as informações coletadas, são de forma predominante descritivas, em relação às pessoas, ao ambiente, as situações; b) o foco no processo em detrimento do produto, a ênfase é no modo de como o fenômeno se manifesta, no contexto estudado; c) outro foco de atenção, centrou-se no “significado” que os sujeitos atribuem às suas práticas, ou seja, buscou-se a escuta e compreensão sob a perspectiva das intérpretes da pesquisa; d) o

processo de análise parte do contexto para a teoria, no entanto, o quadro teórico que fundamenta a pesquisa, serve de referência delimitadora que orienta a análise e a coleta das informações.

Desse modo, considerado o estudo das Representações Sociais, e sua delimitação ao brincar e seus sentidos em docentes, para Bauers e Aarts (2008):

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. (BAUERS; AARTS, 2008, p. 57).

Segundo os autores, a pluralidade de questões que envolvem as representações e suas multirreferencialidades, ao serem tipificadas, tornam-se objetos específicos de interesse do pesquisador qualitativo, assim:

Esta variedade é desconhecida e merece ser investigada. As representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas. Os ambientes sociais ocupam um espaço social e podem ter um projeto de interesse e de investimento comuns que justifique suas representações específicas. (BAUERS; AARTS, 2008, p. 57).

Considerado o interesse de investimentos comuns, a justificar as representações específicas de um determinado grupo social, para Jodelet (2001) as RS têm uma função central, conduzir e orientar as práticas de significações dos sujeitos em seu cotidiano, para tanto, operam na relação entre indivíduo e sociedade com finalidades práticas. Sua estrutura relacional é geradora de comunicações, promotora de diferentes mediações e conversações, que estabelecem e mantêm os laços sociais, com plurais significações elaboradas em grupos diversos e por diferentes sujeitos, ora convergente, ora divergente.

Consoante a Moscovici (2015), para Jodelet (2001) as RS são criações coletivas, não são meras opiniões, mas refletem o âmbito das teorizações que grupos e indivíduos elaboram para guiar suas decisões e práticas. Essa é a finalidade das representações sociais.

Desse modo, as RS, por serem estruturas relacionais e de conhecimento, atuam como forma de saber social, com uma função central, segundo Moscovici (2015) em transformar o não familiar em familiar. São geradas em interações e comunicações cotidianas, e como

teorias populares e criações coletivas de indivíduos e grupos, são de natureza dupla, situadas na interface entre a dimensão psicológica e social. Para Mazzotti (2008), abrangem diferentes dimensões. Sob a dimensão cognitiva, como formas de conhecimento prático, são orientadas para a compreensão do mundo e comunicação, e segundo a sua dimensão relacional, são elaborações de sujeitos sociais acerca de objetos socialmente valorizados.

Assim, suas elaborações, como construções de sujeitos sociais, abrangem temas que incluem suas opiniões, valores, memórias, afetividades e crenças, e em seu aspecto de pensamento social, integra questões vinculadas ao âmbito ideológico e do imaginário social, que em interação com o contexto sociocultural, no campo da educação, constitui espaço privilegiado para sua elaboração, evolução e transformação. (GILLY, 2002; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Na pesquisa qualitativa, quanto a variedade de representações das pessoas no seu cotidiano de experiências, segundo Flick (2008), reflete sua relação com os diferentes aspectos, dimensões e complexidades dos objetos de estudo das RS, e na tradição da pesquisa qualitativa, segundo o autor, deve-se ao fato de esta ser aplicada no contexto de uma variedade de referências metodológicas, e nesse âmbito, “[...] é que quase todo método pode ser relacionado a duas origens: a um enfoque teórico específico e também a um assunto específico para o qual o método foi desenvolvido.” (FLICK, 2008, p. 114). Assim, “[...] uma representação social é uma forma de conhecimento social, o que significa que este conhecimento é compartilhado por aqueles que são membros de um grupo social específico e que é diferente do conhecimento compartilhado em outros grupos sociais” (Ibidem, p. 114).

Dessa forma, para a análise das RS compartilhadas pelos grupos de docentes das séries iniciais do ensino fundamental, neste estudo, será sob a perspectiva dinâmica e processual de Moscovici (2015), considerada a especificidade do contexto sociocultural, segundo a perspectiva de (JODELET, 1989 apud WAGNER, 2013), onde a avaliação das RS em nível individual, sob as dinâmicas processuais, identifica as características e condições contextuais onde são produzidas e formadas, constituindo as condições de comunicação e interações das práticas cotidianas, e nessa pesquisa, o contexto das práticas educativas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental, 1º e 2º ano/9.

A dimensão processual, como perspectiva metodológica das representações sociais, permite a apreensão e compreensão dos discursos vinculados às representações sobre o brincar pelos docentes, e seus sentidos em relação às suas práticas educativas, em vínculo de significação com as diferentes posições e condutas docentes diante da expressão da cultura lúdica das crianças. Portanto, a opção por esta abordagem metodológica, permitiu entrar em

contato com a dinâmica de suas práticas, por meio de suas representações, e sob essa concepção:

A representação, tal qual como é avaliada por este tipo de pesquisa, constitui-se dos elementos comuns do conhecimento que é produzido pelas pessoas na amostra. A representação resultante será então a *representação prototípica individualmente distribuída* de elementos comuns. (WAGNER, 2013, p. 132).

Assim, as representações segundo (SPINK, 1993) são:

Enfocadas enquanto *processo*, as representações emergem como pensamentos constituintes ou núcleos estruturantes. Nessa perspectiva a pesquisa volta-se à compreensão da elaboração e transformação das representações sob a força das determinações sociais, ou à compreensão do funcionamento e eficácia das representações na interação social. (SPINK, 1993, p. 91).

Considerada essa concepção, compreende-se que o grupo de intérpretes desta pesquisa, assumem posições a partir de suas elaborações sobre o objeto de suas representações sociais, vinculadas aos sentidos do brincar da criança e sua cultura lúdica, com tendências a concordar, discordar e consensuar, como forma de apreensão e aproximação de suas referências anteriores, diante do que lhes parece não familiar na relação com a criança e sua cultura lúdica.

Para essa finalidade, a perspectiva de análise das RS do grupo pesquisado referente as séries iniciais do 1º e 2º anos do EF de 9 anos, é com base na análise dos processos formativos das representações sociais, e suas marcas culturais, em dinâmica e efeitos de sentidos em suas práticas educativas e pedagógicas na relação com a criança e sua cultura lúdica.

Segundo Moscovici (2015) os processos de formação das RS são: via o processo de ancoragem, produtor de sentido, ancorado no sistema de referência da linguagem e da cultura, tem a função de nomear e classificar o objeto representado, e os valores que lhes são correspondentes, e a objetivação, que tem por função, concretizar o objeto de representação social, transforma o abstrato em concreto, a fim de materializá-lo em uma imagem retirada do contexto cultural, com a função de aproximação e familiarização do objeto de representação.

São dimensões que envolvem a natureza simbólica das práticas educativas, que de forma geral, são desconsideradas em favor de dimensões instrumentais. Atentar para a dimensão simbólica da educação, implica em possibilitar uma escuta dos docentes em suas representações sociais sobre o brincar da criança e os aspectos lúdicos de sua cultura, que possa contribuir a partir dessa análise e sua compreensão, a referência de chaves

interpretativas, que possibilitem acessar as formas pelas quais o lúdico é compreendido nas propostas educativas, seus modos de abertura e cerceamentos.

Essa questão, foca na compreensão das atividades de natureza simbólica, implicadas na atividade representativa, inserida em contextos de significação social, ou seja, implica em saber quais são as opiniões e seus sentidos em relação ao brincar da criança na relação com sua cultura lúdica, e em quais sistemas de referências os docentes do ensino fundamental nas séries iniciais se apoiam, para significar a sua relação com o lúdico e seus efeitos na cultura lúdica da criança em suas práticas educativas.

Aspectos da análise que considerou o que reflete Alvez - Mazzotti (2008), quanto a investigação central das representações sociais, estar relacionada às formações e funcionamento dos sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e interpretar os acontecimentos cotidianos. Possui relações com a linguagem, os processos afetivos, com o imaginário social e ideologias, e assume uma função central orientadora das condutas e práticas sociais.

Dessa forma, as representações sociais, constituem elementos de fundamental importância na análise dos mecanismos que influenciam as práticas educativas, e seus processos implicados na relação dos sentidos docente sobre o brincar, e seus efeitos na cultura lúdica da criança em suas práticas educativas.

Assim, a intenção sobre o objeto pesquisado, os sentidos das representações sociais sobre o brincar da criança na relação com a cultura lúdica pelos docentes das séries iniciais do ensino fundamental, traz como perspectiva, segundo a TRS, a interdependência entre o sujeito que representa e o objeto representado, e como processo constitutivo do espaço de elaboração na pesquisa em RS, sua importante relação com os contextos sociais onde as representações, em sua dinamicidade, são produzidas, mantidas, circulam e são transformadas.

Sob essa orientação a seguir, como parte do trajeto metodológico, o Estado do Conhecimento, com a finalidade de traçar o processo de mapeamento, avaliação e síntese referente ao tema da pesquisa.

2.1 Estado do Conhecimento

Há diferença conceitual entre Estado do Conhecimento e Estado da Arte, no entanto, segundo Vosgerau e Romanowski (2014), pode ser observado diversas nomenclaturas para o mesmo tipo de estudo, desse modo, a importância das diferenças conceituais entre ambos.

Neste estudo, após a delimitação e descrição das diferenças conceituais entre Estado do Conhecimento e Estado da Arte, a apresentação do resultado do estudo, provenientes do Estado do Conhecimento.

Para Romanowski e Vosgerau (2014), os estudos sob a categoria estudos de revisão, tem implicações conceituais e metodológicas, considerados seus conceitos e procedimentos. São estudos que agrupam em sua finalidade comum, mapear, avaliar e sintetizar o conhecimento produzido por meio de resultados de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, com origem na área da saúde. Segundo as autoras, os estudos de revisão, têm por intenção, a organização, elucidação e resumo do conhecimento produzido sob os seguintes aspectos:

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. [...] As revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167-168).

Dentre os tipos de estudos de revisão, situam-se os denominados Estado da Arte e Estado do conhecimento. Na delimitação do objeto de estudo, a pesquisa Estado da Arte, segundo a concepção de (ROMANOWSKI; ENS, 2006); (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), constitui uma ação fundamental para essa finalidade, por sua identidade conter múltiplas funções e contribuições acerca do tema pesquisado.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para as autoras, do ponto de vista metodológico, essa forma de pesquisa não se restringe somente em identificar as produções, mas objetiva por meio de análises críticas, e categorizações, revisar o conhecimento produzido, e revelar em cada texto e no seu conjunto, os múltiplos enfoques e concepções do tema abordado. Assim, o Estado da Arte, em seu

caráter bibliográfico, implica um aprofundamento do material pesquisado, buscando mapear e abranger a produção acadêmica sob a qual é orientada a pesquisa.

Esse mapeamento e discussão em torno das produções acadêmicas, integra estudo de natureza qualitativa, descritivo e analítico, de caráter bibliográfico, é desenvolvido pela definição dos descritores, localização dos bancos de pesquisa, criação de critérios para a seleção do material que irá compor o Estado da Arte, cujo levantamento não se restringe a teses e dissertações, mas abrange um amplo conjunto da revisão que se amplia para artigos, periódicos, entre outros. Considera as tendências dos temas, as diferentes dimensões que compõem a pesquisa em sua organização, orientação teórica e metodológica e suas conclusões. Tais aspectos são reunidos no relatório do estudo, compondo a sua sistematização, a qual abrange um aprofundamento teórico e analítico do material selecionado na pesquisa Estado da Arte. Desse modo:

O aprofundamento da análise pode se constituir em estudo do Tipo Estado da Arte (PICHETH, 2007; ROMANOWSKI; ENS, 2006), denominação comumente utilizada no campo educacional ou como denominado na área da saúde, Revisão Narrativa (ELIAS et al. 2012), por permitir estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área, segundo Rocha (1999). (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170-171).

Considerado a diferenciação conceitual sinalizada pelos autores, entre Estado da Arte e Estado do conhecimento, o Estado da Arte envolve um estudo de cunho mais analítico, vinculado a uma maior abrangência de fontes, o cruzamento dos dados, e criação de categorias de análise que possam abranger as múltiplas dimensões a serem analisadas no estudo.

O Estado do Conhecimento, apesar de metodologicamente conter semelhanças ao Estado da Arte, quanto a busca sistemática por meio de descritores vinculados ao tema da pesquisa, traçar o processo de mapear, avaliar e sintetizar o estudo empreendido ao tema da pesquisa, sua organização, elucidação e resumo das principais obras existentes em relação ao tema pesquisado, constitui levantamento mais restrito ao conjunto de teses e dissertações. Concomitante a esta, outra diferenciação apontada pelas autoras Vosgerau e Romanowski (2014, p. 173) é que “[...] as pesquisas do tipo estado da arte focam sua análise na problematização e metodologia [...]”. Ainda, considerado uma diferença central entre o Estado do Conhecimento e o Estado da Arte, refere-se segundo o descrito sobre o tema, em sua abrangência:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Assim, dentre as diferenciações conceituais aqui descritas, ao considerar o Estado do Conhecimento quanto a pesquisa e análise delimitadas as produções que abrangem um determinado setor de publicações, e neste estudo, com a intenção em identificar e comparar as pesquisas produzidas em dissertações e teses no período entre 2014 a 2018, quanto a identificação da produção acadêmica sobre o tema da RS do lúdico em docentes, buscou-se os conhecimentos produzidos sobre essa temática em professores/as, suas relações com as práticas educativas, as perspectivas de abordagem empreendidas nos estudos, seu objetivo e contribuições na área de estudo no contexto da educação escolar.

Desse modo, a delimitação do relatório do estudo, compondo a sua sistematização, foi desenvolvida a partir das seguintes fases:

- Elaboração dos descritores;
- Com base nos descritores elaborados, levantamento das publicações nos bancos de dados (CAPES e UEPA);
- Leitura, síntese, e conclusões do estudo.

A pesquisa foi guiada pela seguinte questão norteadora: Quais conhecimentos vêm sendo produzidos sobre o lúdico em professores/as? Considerado suas relações com as práticas educativas, quais as perspectivas de abordagem empreendidas nos estudos, seus objetivos e suas contribuições ao tema?

A sistematização da pesquisa foi conduzida a partir das seguintes categorias temáticas: “Representações Sociais e Lúdico”, servindo de base para a definição dos descritores de busca e análise: “Representações Docentes, Práticas Educativas e Lúdico”. Por meio da estratégia da combinação dos descritores “Representações Docentes e Lúdico” e “Práticas Educativas e Lúdico”, ambos associados ao campo da educação, com foco de estudos na educação escolar, e corte temporal dos últimos cinco anos: 2014 a 2018, compareceram nesse contexto de delimitação, 606 trabalhos, destes, 439 Dissertações de Mestrado e 167 Teses de Doutorado.

A partir desse quantitativo de Dissertações e Teses, foram realizadas as seguintes fases de seleção do material:

- **Fase a:** Foi realizada a primeira avaliação do material por meio da leitura dos títulos e resumos;
- **Fase b:** Por meio do refinamento da leitura dos resumos, foram selecionados e agrupados os que tangenciaram o contexto da pesquisa em referência aos descritores “Representações sociais e Lúdico” e “Práticas Educativas e Lúdico”;
- **Fase c:** As pesquisas selecionadas e agrupadas sob este conjunto de descritores, foram submetidas a uma nova leitura dos resumos, e a seleção guiada pelo seguinte critério de inclusão: pertinência das dissertações ao tema da pesquisa, as quais mais tangenciaram os descritores indicados, considerado o lúdico em professores e suas relações com as práticas educativas, cuja pertinência ao tema da pesquisa, teve por foco as representações, concepções, significações docentes em relação ao lúdico vinculada as práticas educativas.
- **Fase d:** As pesquisas selecionadas na terceira fase, sob os grupos dos descritores “Representações Docentes e Lúdico” e “Práticas Educativas e Lúdico” foram submetidas à nova leitura e estudo, com ação extensa além dos resumos, para a ampliação das informações pertinentes ao objetivo proposto para o tema investigado, o que pela existência de lacunas nos resumos, comprometeria essa finalidade.

A partir desse processo, segue a sumarização do conteúdo das pesquisas selecionadas do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará-UEPA, organizadas em referência as categorias: “Representações docentes e lúdico” e “Práticas Educativas e Lúdico”, as quais mais tangenciam o tema de estudo, assim como abordam e sinalizam importantes e pertinentes questões e dimensões, refletidas e consideradas na pesquisa.

Os resultados primeiramente serão sintetizados em forma de quadros, organizados segundo as categorias correspondentes: “Representações Docentes e Lúdico” e “Práticas Educativas e Lúdico”, posteriormente, a descrição do conteúdo abordado pelas referidas pesquisas inerente ao conjunto de cada grupo de categorias.

Quadro 1 - Dissertações em Educação do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES-

Categoria: Representações docentes e lúdico

Autor (a)	Título da obra	N/E	Denominação da IES	Ano
NETO, VITTI BRUNO	A Visão das Professoras sobre o Jogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	2014
FERREIRA, KELI CRISTINA DA SILVA	A infância vai à escola: Representações Sociais de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno.	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina	2014
FRANCISCONI, SILVA POLIANA	Brincar na Educação Infantil: concepções e práticas de professores.	Mestrado	Centro Universitário Moura Lacerda	2015
CARNEIRO, ALESSUZE	O brincar na educação infantil: constatações e possibilidades.	Mestrado	Centro Universitário Moura Lacerda	2016

Fonte: elaboração da autora, 2020.

A pesquisa de Neto (2014), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob o título: “A Visão das Professoras sobre o Jogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” teve por objetivo central, a compreensão do jogo por professoras desse nível de ensino, e dos fatores implicados nas dificuldades de sua aplicação e valorização no cotidiano escolar. Os resultados destacam seu uso conceitual de forma instrumental na prática educativa, a serviço dos conteúdos curriculares e a dicotomia entre o brincar livre e o jogo dirigido, com predominância do segundo na ação docente, e sua redução em outros ambientes, e maior incidência de sua prática em sala de aula, com acento para o jogo dirigido, protagonizado pelos docentes. O brincar livre é fator de insegurança aos professores/as, pelas suas características de liberdade e imprevisibilidade, consideradas incompatíveis com o ensino dos conteúdos escolares, assim como o antagonismo entre lúdico e aprendizagem,

mantido pelo antagonismo entre jogo e escola, quando o jogo é concebido como um fim em si mesmo.

Sob o título, “A infância vai à escola: representações sociais de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre infância, criança e aluno” a pesquisa de Ferreira (2014) Universidade Estadual de Londrina, abordou o tema a partir da TRS segundo Serge Moscovici e a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, e Alves-Mazzotti, (1994); Madeira (2003) e Guilly (2001), ressaltada a partir desses autores, a importância da TRS, para a compreensão dos fenômenos educacionais. Sob essa referência, identificou nos professores e estagiários desses níveis de ensino, a representação de infância, criança e aluno. O resultado para a representação de “infância” e “criança” foi associada a significações do brincar como prática evocativa de alegria, divertimento e satisfação, com a capacidade de ativar aprendizagem, a partir das características, interesses e processos de raciocínio da criança e do que lhe é natural. O indutor “aluno”, e seu significado ao núcleo central “aprender”, associado a contextos escolares.

A pesquisa de Francisconi (2015), Centro Universitário Moura Lacerda, intitulada: “Brincar na Educação Infantil: concepções e práticas de professores”, segundo a perspectiva histórico-cultural, buscou compreender as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar. Os resultados apontam o consenso conceitual e teórico do brincar, de forma funcional e instrumental, a serviço da aprendizagem dos conteúdos curriculares. Quanto ao brincar livre, constata consenso parcial da sua importância na expressão da criança, e sua não permissão pelos docentes, por sentirem a obrigatoriedade de seguir a proposta curricular, dessa forma o lúdico é abordado de forma secundária na prática pedagógica.

Sob o título: “O brincar na educação infantil: constatações e possibilidades” Carneiro (2016), Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, investigou as possibilidades do jogo simbólico no contexto atual da Educação Infantil, em crianças de quatro e cinco anos, e a compreensão da concepção docente sobre o brincar nesse nível de ensino, e suas relações com as formas de organizar e planejar as atividades pedagógicas no contexto escolar. Seus resultados apontam os seguintes aspectos: destaca na prática pedagógica o predomínio do que denominou de “Brincadeiras de regras instrumentalizadas”, que privilegiam os objetivos traçados para a educação infantil. Das relações entre o brincar e cuidar aponta os seguintes fatores limitantes da expressão simbólica da criança: a exigência e cobrança da função do cuidar, que advém tanto da família, quanto da instituição escolar, levando a indução da “brincadeira com regras” pelos docentes, com a função de controle, associado ao cuidar em espaços amplos.

Quadro 2 - Dissertações em Educação do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES-

Categoria: Práticas Educativas e Lúdico

Autor (a)	Título da obra	N/E	Denominação da IES	Ano
LOPES, LUIZ FERNANDO PEREIRA	O Professor e a construção de brinquedos em sala de aula: experiências no brincar e criar com materiais de (re)uso e sua contribuição na constituição do sujeito.	Mestrado	Centro Universitário Moura Lacerda	2015
SILVA, ANA CRISTINA BALADELLI	Experiências no cotidiano da Educação Infantil: olhar, dialogar, inventar.	Mestrado	Universidade de Sorocaba	2016
SILVANO, FERNANDA OLIVEIRA BRIGATTO	A Intervenção Pedagógica na Brincadeira de Papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.	Mestrado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	2018

Fonte: elaboração da autora, 2020.

A pesquisa de Lopes (2015) Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, sob o título: “O Professor e a construção de brinquedos em sala de aula: experiências no brincar e criar com materiais de (re) uso e sua contribuição na constituição do sujeito” parte de sua experiência docente em Artes e Eco Designer, com a construção do objeto brinquedo em sala de aula, a partir de materiais descartáveis. Os sujeitos da pesquisa foram professoras do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e da EJA. O objetivo central foi investigar as vivências pessoais dos docentes em relação às suas práticas de sala de aula, direcionadas para a importância do brincar e do criar. A partir de Walter Benjamin, o autor discute as relações existentes entre o mundo da criança, dos adultos, e do brincar, dimensionadas em sua função de educar. A aquisição de conceitos em Vigotski, em John Dewey e Ana Mae Barbosa, seus vínculos com o ensino da Arte. Busca compreender a partir da infância o mundo adulto, para a compreensão das relações entre a construção manual do brinquedo em sala de aula, e sua função de

recuperação da memória a partir do olhar de quem o constrói, e sua mediação na constituição do sujeito contemporâneo. Conclui que no ato de brincar está presente a reinvenção humana, e que os resíduos extraídos da cultura, ressignificados em sua função lúdica e criadora, constituem elementos mediadores entre o docente e a criança, com foco na potencialidade em construir relações interpessoais e sua relevância nas práticas educacionais.

A pesquisa de Silva (2016), Universidade de Sorocaba, com o título: “Experiências no cotidiano da Educação Infantil: olhar, dialogar, inventar”, parte de sua experiência como professora pesquisadora na educação infantil com crianças na faixa etária entre três e quatro anos. Seu objetivo central foi analisar as relações entre o uso do tempo e espaço físico ofertado a crianças dessa faixa etária, por meio de propostas possíveis de sua ocupação. Utiliza-se da metodologia da bio:grafia de Reigota, para significar o percurso da pesquisa como uma narrativa, situada na relação com o tempo e espaço, situados no âmbito de uma intervenção profissional e política na educação da infância. Conclui a partir da investigação/experimentação, sobre o uso do tempo e espaço físico na educação infantil, que ao concebê-los sob as relações entre o tempo da infância e a expressão das culturas da criança, considera que o respeito a sua expressão e escutá-las, mesmo que em um ambiente planejado e com rotinas, pode gerar outras possibilidades.

A pesquisa de Brigatto (2018), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, intitulada: “A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica”, investigou a mediação docente na brincadeira de papéis de crianças na faixa etária entre 3 e 6 anos, por meio de ações educativas, com a intenção de ampliar as interações de contato da criança com as práticas sociais. Destaca a relevância em compreender as relações entre desenvolvimento, aprendizagem e a brincadeira de papéis mediada pelo trabalho pedagógico docente, como condição no planejamento das atividades educativas. Identifica que a brincadeira de papéis protagonizada pelas crianças, não fazem parte da rotina no contexto observado, e deduz que suportes materiais disponíveis referentes ao tema de casinha, e peças de encaixe e carrinho, são ofertados com a finalidade de manuseio funcional e aleatório.

Quadro 3 - Dissertações em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará-UEPA.

Categoria: Representações docentes e lúdico.

Autor (a)	Título da obra	N/E	Denominação da IES	Ano
OLIVEIRA, ANA CRISTINA GUIMARÃES DE,	Olhares de brinquedistas: análise do discurso dos saberes lúdicos-educacionais e culturais.	Mestrado	Universidade do Estado do Pará-UEPA	2017

Fonte: elaboração da autora, 2020.

A pesquisa de Oliveira (2017), Universidade do Estado do Pará, Belém, “Olhares de brinquedistas: análise do discurso dos saberes lúdicos-educacionais e culturais” teve por objetivo principal, desenvolver análise dos discursos de brinquedistas inseridos em espaços de brinquedotecas públicas da cidade de Belém, partindo de suas relações simbólicas e produção de sentidos. Estabeleceu a relação dos discursos dos brinquedistas refletidos em seus saberes lúdicos, educacionais e culturais. Considerou a sua condição como sujeitos desses saberes, cujos discursos analisados, somados à contribuição de uma reflexão crítica acerca do seu conteúdo, apontaram para saberes da experiência de brinquedistas, emergentes no contexto das brinquedotecas públicas na cidade de Belém.

Esta pesquisa, apesar de não ser diretamente vinculada ao espaço escolar, aborda aspectos relevantes entre saberes lúdicos, educacionais e culturais, pertinentes à pesquisa, constituindo elemento reflexivo acerca das representações lúdicas docentes, como portadoras de saberes construído em histórias e memórias enraizadas na Amazônia, e os sentidos de sua cultura.

Diante dos diferentes ângulos abordados pelas pesquisas, ressalta-se a importância e pertinência de suas contribuições, que abrangem tanto a identificação da reiteração dos elementos dicotômicos entre lúdico, educação, infância e cultura na concepção docente, refletidos em suas práticas educativas, evidenciados no conjunto das pesquisas, “Representações Docentes e Lúdico”, quanto ao conjunto de pesquisas “Prática Educativa e Lúdico”, que somam as relevantes contribuições vinculadas à presença da singularidade das experiências docentes na relação entre brinquedo, brincadeira, cultura, educação, memória, tempo e espaço, em suas relações com o protagonismo e enredo lúdico da criança e suas culturas.

São pesquisas que abordam relevantes reflexões para a prática educativa, cuja abordagem incide nas experiências sociais, culturais, afetivas, estéticas e políticas dos docentes, implicadas nas práticas educativas, vinculadas às memórias, intenções mediadoras e experiências com o lúdico, na vida pessoal e profissional, constituindo importantes aspectos que contribuem com fundamentações e reflexões significativas na construção da abordagem teórica e metodológica dimensionadas na pesquisa.

Desse modo, o que pôde ser observado a partir da construção do Estado do Conhecimento, foi o complexo hibridismo e amplitude que compõem o tema da pesquisa sob seus diferentes ângulos de abordagem nos níveis de ensino pesquisados.

Quanto a demarcação do diferencial desta pesquisa em sua relevância, vinculada a sua abordagem teórica e metodológica, destaca-se a identificação de uma única pesquisa apoiada na TRS, mas que no entanto, seu tema não estava diretamente vinculado a representação do brincar e sua ludicidade em docentes, mas à RS de infância, e tangencialmente associa ao lúdico em docentes. Outro aspecto de diferenciação, é a incidência de estudos sobre o tema em nível de Mestrado, com maior índice na educação infantil e não no ensino fundamental, e estes não abordam e problematizam a passagem da educação infantil ao ensino fundamental.

Somado a esses fatores de diferenciação identificados no Estado do Conhecimento, destaca-se a relevância do estudo das representações sociais, vinculado a importância da TRS no campo da educação, para a compreensão das relações existentes sobre as RS do brincar e a ludicidade em docentes e seus sentidos nas práticas educativas em relação ao brincar da criança nesse nível de ensino, cujo pensamento social presente nos universos consensuais das representações diante das culturas da infância em relação às redes plurais de significações nas práticas educativas da infância, pode revelar os modos pelos quais a criança e sua cultura lúdica é concebida nas práticas educativas no ensino fundamental.

O valor ético da pesquisa, revela a importância da compreensão, de como o lúdico e suas diferentes dimensões é concebido na educação contemporânea, vinculado às diferentes significações e imagens da infância, mediadas pela relação de ludicidade e seus sentidos nas práticas educativas, contribuindo na compreensão das formas pelas quais as crianças e suas linguagens são concebidas nas práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental.

São relevantes dimensões a serem pesquisadas, com abordagem interdisciplinar, direcionada para a compreensão dos sentidos do brincar e sua ludicidade para os docentes nas práticas educativas, que sob a perspectiva psicossocial, contribui para a explicitação e compreensão da singularidade dos processos subjetivos dos docentes, o que pensam, sentem e interpretam em relação ao lúdico em suas práticas educativas.

Outra dimensão de relevância da pesquisa, considera a identificação dos fatores implicados na redução do protagonismo do enredo lúdico da criança no ensino fundamental nas séries iniciais, assinalados nos objetivos e resultados destas pesquisas, além de ratificar os sentidos e formas pelas quais as crianças e suas linguagens são interpeladas nas interações sociais cotidianas no ensino fundamental. São aspectos que ampliam a reflexão acerca da dicotomia produzida nas relações entre educação, educação escolar, lúdico, cultura e infância, reafirmando o que é problematizado nesta pesquisa, quanto a presença da perspectiva do uso instrumental do lúdico no campo da educação da infância, cuja incidência desses fatores, afetam e se implicam na relação com a criança e sua cultura lúdica no contexto da escola pública na Amazônia Paraense.

2.2 Técnicas da Pesquisa

Considerado essas dimensões contextuais do processo metodológico da pesquisa, segundo (SPINK, 1993) o estudo das RS é multirreferencial. As diferentes vertentes e aspectos dos objetos representados, determinam a opção teórico-metodológica de sua análise, conduzindo a um ou mais caminhos metodológicos, em função de seu vínculo às características do objeto, a intenção da pesquisa, aos atributos e condições dos sujeitos intérpretes da pesquisa. Em relação a essa questão, há na origem da pesquisa em RS, as pluri dimensões de técnicas e referências de análise, conforme a autora, enriquece a leitura e aprofundamento na compreensão do objeto estudado.

Para a autora, a tradição da pesquisa em RS, acessa a utilização de diferentes instrumentos e técnicas de coleta e interpretação das respostas. Este procedimento, tem sua origem, tanto nas pesquisas de Serge Moscovici, quanto de Denise Jodelet, e em ambos, a utilização de uma variedade de instrumentos, desde entrevistas, observações, e uso de documentos, todos suporte e referências de representações.

Spink (1993), na construção metodológica, os espaços de acesso das representações se fazem presentes no uso de material espontâneo, seja induzido por questões, ou cristalizado em produções sociais, como livros, jornais, memórias, sendo empregadas as formas de obtenção de dados por meio de técnicas verbais, não verbais e observação.

Ainda com a autora, dentre as técnicas verbais, a mais comum usada nas pesquisas em RS são as entrevistas, em específico as que seguem um roteiro mínimo para propiciar a fala aos sujeitos intérpretes. Em sua análise, a entrevista com elementos historiográficos, atua com dimensões refletidas em versão linear do tema pesquisado. Relacionada ao contexto desta

pesquisa, é perspectiva que configura e delimita as experiências docentes e seus sentidos em relação ao brincar e à cultura lúdica, em vínculo às suas práticas educativas na relação com a criança.

Portanto, de acordo com a autora, considerada a complexidade das representações sociais, e os múltiplos aspectos dos objetos representados, o objetivo e os caminhos metodológicos traçados em cada pesquisa, são determinantes para a decisão da escolha e combinação dos instrumentos, entre estes, os que serão utilizados nesta pesquisa, o uso da entrevista semiestruturada individual e observação em torno deste contexto.

Considerada a escolha da modalidade de entrevista semi-estruturada, com base em (MOSCOVICI, 1984b: p. 950 apud SPINK, 1993), a entrevista na pesquisa, para além da configuração de instrumento planejado para a recolha de resposta dos intérpretes, é uma forma de conversação, que acontece entre pessoas, onde o estabelecimento da posição de escuta e disponibilidade diante do outro, é de fundamental importância, porque nesse contexto é gerado um espaço simbólico de trocas dialógicas entre pessoas, onde são acessados diferentes elementos das respostas, que incluem tanto a expressão verbal, quanto a não verbal, expressa nos silêncios, nas expressões e posturas corporais, configurando as observações que se estabelecem como fontes complementares.

Sobre essa questão, observei no momento da entrevista, de forma geral, uma postura de disponibilidade das intérpretes em colaborar com suas informações a respeito do tema, em referência às suas práticas.

Durante a entrevista, o conjunto das expressões verbais e não verbais, foram acompanhadas por uma configuração emocional e gestualidades, que envolveram suspiros, pausas, sorrisos, evocações de canções lembradas das memórias da infância, olhos lacrimejados, indicadores de estados emocionais evocados por lembranças e referências de sentidos lúdicos evocados da própria infância. Um espaço de diálogo, que teve formas aproximativas da interação entre aspectos cognitivos e emocionais, configurados nos significados acerca desse momento para as intérpretes, descritos a seguir.

Para a intérprete (A)³, esse momento evocou um espaço de fala, que de forma geral, não costuma ter essa amplitude. A comunicação experienciada acerca do tema, conduziu a um processo de reflexão, evocador de aspectos que ainda não faziam parte, segundo seu depoimento, de seu campo reflexivo, sob dois aspectos, conforme declara em seu depoimento,

³ O perfil das intérpretes está contido na página 77, sob o título: Intérpretes da Pesquisa e seu Contexto Sociocultural. Todas serão referidas ao longo do texto, pelas letras iniciais dos nomes fictícios: Ana (A); Bia (B); Cléo (C); Déia (D), Eli (E).

por nunca terem lhe perguntado determinadas questões sobre o tema do brincar, e por não ter parado para pensar sobre os aspectos abordados na entrevista, cujas questões levantadas, foram remetidas ao contexto de suas práticas educativas.

[...] eu falei até muito, que eu nem sou de falar muito assim [...] faz você refletir, porque você traz pontos que eu não, ainda não tinha parado pra pensar, e também nunca tinham me perguntado, né, e aí tem outros que a gente fica como uma luzinha vermelha dizendo assim, “-Presta atenção nisso, pra te ter uma resposta, [...] dos dois momentos, né, até do que você me falou ainda agora, eras, eu nunca me fiz essa pergunta. Então isso é muito interessante, né, faz você refletir sobre a sua prática. (IA).

Para a intérprete (B), adjetivou como “*muito bom*”, em função de nesse contexto, ser constituído um espaço de pausa necessária ao repensar situações que foram remetidas ao contexto de suas práticas educativas, uma vez que no processo, essa parada é nos momentos de planejamento, e a relação com esse contexto, segundo o seu depoimento, torna-se automática.

Assim, a entrevista conotou o sentido de ser um espaço para troca de experiência, onde sentiu-se como a criança, na relação de aprender coletivamente, junto com o sentido de ser interessante contribuir com a pesquisadora na intenção do estudo, com o seu acréscimo de valores que atribui a relação com o estudar.

Muito bom, muito bom, porque acaba parando pra repensar na, nas situações da gente de sala de aula, coisa que a gente não tem muito tempo, a gente para num momentos né, que é planejamento, mas é muito corrido, às vezes tá até no automático, e é muito bom a gente tá trocando experiência, aprendendo uns com os outros, se sentindo como criança, aprendendo uns com os outros, [...]. pra mim tá sendo assim interessante, contribuir com alguém que tá querendo melhorar, estudar, isso pra mim, nossa, é sempre muito bom, muito bom mesmo. (IB).

A intérprete (C), também adjetivou como “*muito legal*”, especificando e atribuindo algumas funções que o espaço da entrevista teve para si. Por ter sido um espaço aberto ao falar do professor, que de forma geral, em sua percepção, mesmo sendo um profissional que fez analogia a uma “*antena*”, que capta muitas questões e situações, mas que fica para si, por não haver a constituição desse espaço de fala para a sua escuta, enquanto coletivo profissional, em específico, sobre o que faz em relação a sua prática, conotando ao espaço do falar, uma função organizadora do seu pensamento.

Nesse sentido, foi um momento que serviu também para fazer um retrospecto de sua trajetória, e sob essa reconstrução, perceber o que avançou no seu percurso. Reafirmando a

necessidade de ter esse momento de fala e escuta no contexto escolar, uma vez que sem esse espaço, há a percepção de que está repetindo o mesmo, associado esse sentido a prática da escola, mas que ao parar para perceber de forma distanciada, percebe que dentro do mesmo é realizada uma construção, a qual constitui a relação de ser professor em vínculo ao seu contexto.

Foi muito legal, porque primeiro a gente, a gente não tem muito esse, esse espaço, da gente falar, o professor, ele tem, ele é muito essa anteninha esse carregador que vem né, sei lá carregando tudo, carrega muita coisa pra si e tem pouco, espaço pra falar né, dessas coisas, [...].

Também, foi importante pra é, a, a gente se, se organiza sabe? Até mesmo no que a gente tá fazendo né, entendeu, ? É, é nessa prática, a gente ir lá atrás e voltar, você fazer um retrocesso né, você vê assim um pouco dessa, da da sua evolução entendeu? Foi importante pra mim nesse aspecto.

Foi bem legal, você, você fazer esse, essa reconstrução né, desse processo entendeu? E ver que, principalmente ver que você né, que você tá evoluindo também, porque a gente precisa desse momento assim né, e que a gente não tem. Às vezes parece que a gente tá, sempre fazendo a mesma coisa né, tá ali, porque a prática da escola ela é muito isso, [...], todo dia ali aquela mesma, mesma coisa, mesma coisa, mas você, quando a gente para e tem esse, esse momento, a gente consegue perceber que, a tua prática ela é sempre a mesma mas ela vai te construindo também, entendeu, importante nesse, aspecto. (IC).

Para a intérprete (D), foi descrita uma situação tranquila, por ter falado o que acontece em sua prática, vinculada ao conhecimento de todos na escola. Foi um momento que serviu como uma atualização, ao associar que a prática que desenvolve, foi construída por etapas até o momento atual.

[...] pra mim foi tranquilo, porque, o que eu falei pra você é visto por todos os professores. [...] foi apenas uma atualização, associação de fazer referências, que, a prática que eu faço hoje não caiu de para – quedas [...] mas ela teve uma base que foi sempre construída ao longo do começo da educação na infância e que a cada etapa foi sendo construída até chegar nesse hoje. (ID).

Semelhante a intérprete (B) e (C), a intérprete (E) adjetivou conotações afetivas a esse momento, “*Eu amei*”. Foi um espaço que teve a função avaliativa em relação ao tempo do cotidiano escolar ser um tempo “*corrido*”. Momento de pausa para o sentido de avaliação, relacionado ao ato da entrevista ser significada como uma conversa, geradora de reflexão sobre condutas, que ativou o pensar e relacionar ideias em vínculo à prática educativa e revê-las.

Desse contexto, ressaltou aspectos vinculados as barreiras enfrentadas no cotidiano, e dentre eles, a motivação dos profissionais da escola, ao fato de sentirem-se desmotivados

diante das barreiras enfrentadas para colocar em prática ideias, e dentre elas, ideias em vínculo ao tema do lúdico na escola e seu engajamento ser o desafio na educação pública.

Ah! Eu amei [...] engraçado porque a gente nunca, avalia a nossa conduta né, o nosso cotidiano às vezes é tão corrido, e às vezes você conversando agora, a gente, eu fico já, pensando em coisas e, ao mesmo tempo junto ideias, eu falei olha!, isso dá pra gente, rever. [...] essa questão da motivação, que eu acho que é o desafio na educação pública. Acho que motivar, não faço ideia de como. Nós estamos muito desmotivados, acho que é motivação. (IE).

Em referência ao autor, sobre essas questões no contexto de entrevista, Spink (1993) pondera, que a conversação, por ser a base do universo de consensos das representações, é diálogo que se expressa tanto de forma interna, quanto externa, a ser acessada pelo entrevistador “[...] e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas. ” (MOSCOVICI, 1984b: 950 apud SPINK, 1993, p. 99).

Sobre essa questão, quanto a relação do interno com o externo no âmbito das comunicações, o que ecoa das representações e ou são complementadas no contexto da entrevista, importante o que ressaltou a intérprete (E), considerado o lugar ocupado com a coordenação da educação das crianças nesses níveis de ensino, e em suas palavras, quando foi perguntado como estava se sentido ao falar sobre o tema do brincar da criança nesse contexto do ensino fundamental, disse:

Ah! um pouco assustador porque você está me fazendo refletir, determinadas situações, que eu não havia parado assim pra pensar entendeu? E tem coisas que a gente faz sem refletir, essa questão, do lúdico, do brincar, ai eu tô aqui, falei, poxa, e a gente nunca tinha feito isso, mas ao mesmo tempo já vem algumas ideias, entendeu? E às vezes assustada porque é difícil, (...) a gente é, o novo vir como proposta pro outro, éé, nossa, é muito difícil. Você tá habituado a uma situação, e você se abrir ao novo né? (IE).

Sob essa perspectiva, em Gaskell (2008), o mundo social é estabelecido por pessoas, em sua maioria em condições não estabelecidas por elas, cujas vivências, significações e construções cotidianas, constituem sua realidade construída de forma interativa, mediada por diferentes símbolos sociais.

Desse contexto, a entrevista qualitativa visou mapear e compreender o mundo situado social e historicamente do grupo de intérpretes da pesquisa em suas experiências de significações, o que pensam, sentem e interpretam da sua realidade. Nessa relação, o pesquisador qualitativo insere esquemas interpretativos para a leitura das significações elaboradas pelos intérpretes.

Aliado à introdução de esquemas interpretativos dessa realidade, a postura de pesquisador qualitativo é de abertura e disponibilidade para a escuta e diálogo, e tem na entrevista qualitativa, um importante instrumento mediador do processo de escuta da concepção dos intérpretes sobre seu objeto de estudo.

Desse modo, o fornecimento de informação nesse ambiente acolhedor e de abertura, vinculou-se conforme Gaskell (2008), a uma “descrição detalhada” pelos intérpretes, acerca do meio social onde está inserido, como veremos a seguir, na subseção 2.3, a caracterização das intérpretes da pesquisa na relação com o seu contexto sociocultural.

A entrevista qualitativa, além de sua função na descrição, que pode relacionar-se a amplos objetivos, como o desenvolvimento conceitual, também tem importante função de combinar-se com outros métodos. Assim, os interesses e linguagens do grupo são fundamentais para a elaboração das questões, considerada aqui, a dimensão processual das representações em sua articulação com condutas e práticas docentes, situada a complexidade e polissemia das dimensões e aspectos que abrangem o lúdico e o que circula nos sentidos de seu universo linguístico-cultural, ao integrar seu significado ao brincar. Por esse motivo, foi incluído no roteiro de entrevista, a referência de evocações e seus sentidos sobre as palavras, lúdico, jogo, brincadeira e ludicidade, em sua relação com a imagem socialmente situada de infância.

No processo, a entrevista individual em profundidade, semi-estruturada, teve por intenção, aprofundar as diferentes posições e atribuições dos sentidos das representações docentes em suas descrições acerca do lúdico em relação ao brincar da criança e sua cultura lúdica no contexto das experiências de significação das práticas educativas.

Sobre a modalidade de entrevista semi-estruturada individual, e o roteiro construído, considerou em sua estrutura e interação, a semi-diretividade, que foi estabelecida segundo o critério de especificidade e de abrangência. Segundo Flick (2008) o critério de especificidade é solicitado em termos de situações concretas, cuja escolha é feita pelo intérprete acerca dos aspectos das questões a serem detalhadas na entrevista. No critério de abrangência, não é definida uma situação específica da experiência dos sujeitos, mas sim situações que sejam relevantes, oriundas da diversificação de interações de situações cotidianas. As entrevistas foram conduzidas sob essa perspectiva.

Consideradas essas orientações metodológicas, foi utilizado para coleta das respostas das intérpretes, a entrevista semi-estruturada, e aplicada no âmbito individual. Nesse contexto, segundo Minayo (2014) a observação, na condição de participante-cujo-observador, que em função das condições e barreiras temporais enfrentadas pela pesquisadora para a imersão

no contexto cotidiano das práticas educativas, sob essa orientação da autora, restringiu-se aos momentos de ida à escola, vinculada ao contexto das entrevistas, e do que nestes momentos no contexto escolar, poderia ser captado das questões inerentes ao tema.

Segundo a autora, a inserção do pesquisador no contexto de campo, com a identidade previamente definida junto aos sujeitos da pesquisa, como define Minayo (2014, p. 281), e em relação a essa forma de observação, o pesquisador, nesta condição, situa-se: “O *Participante-como-observador* [...] o pesquisador deixa claro para si e para o grupo que sua relação de campo se restringirá ao tempo da pesquisa.” No entanto, sem deixar de adotar posturas convergentes para ações solidárias entre pesquisador e os sujeitos intérpretes da pesquisa. Processo que foi buscado durante todo o tempo que durou o ciclo de ida a campo, entre setembro de 2021 a junho de 2022, quando foi concluído o ciclo de entrevistas.

Assim, a observação na pesquisa em educação, segundo Lüdke e André (1986) e Minayo (2014), é um fator de fundamental importância na obtenção das informações sobre o fenômeno estudado, além do ver, é captar o contexto em suas diferentes dimensões, consistindo em apreender o máximo possível de seus processos e dinâmicas. Para essa finalidade, a importância da definição do que observar em relação a conexão e delimitação dos objetivos e do objeto de estudo, que nesta pesquisa, consistiu na análise dos sentidos das representações sociais sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, todo o processo de observação, deve, segundo Lüdke e André (1986) e Minayo (2014), ser estabelecido em sua atividade, forma e conteúdo.

Desse modo, a perspectiva metodológica em combinar entrevistas e observações no momento de ida à campo no contexto das entrevistas, teve por objetivo, ampliar o universo de compreensão a respeito dos sentidos atribuídos ao objeto de estudo, integrado em suas comunicações, o implícito e explícito, o manifesto e o latente, cuja descrição e análise dos dados, por meio da Análise de Conteúdo das RS sobre o brincar, desenvolvida na Seção 4, por meio das Unidades Temáticas, buscando identificar a relação contida nesta dinâmica das comunicações dos conteúdos e seus sentidos inerentes às representações sociais do grupo sobre o brincar da criança em suas práticas educativas.

Assim, considerado esses procedimentos, para o registro das observações, segundo Lüdke e André (1986, p. 32), não existem regras rígidas, mas sugestões de ordem prática onde: “A forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica de observação. ”

O registro do que observei nesses momentos, foi por meio de registro fotográfico e anotações em um caderno de registros, documento designado na abordagem qualitativa de Diário de Campo, onde:

Nesse caderno, o investigador deve anotar todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, intuições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. (MINAYO, 2014, p.194).

Dessa forma, foi desenvolvida a observação dirigida, que deu ênfase a determinados elementos da interação, que em Minayo (2014, p. 194), “Nesse caso, os tópicos precisam ser formulados tendo em vista os temas que constituem o objeto da investigação e a partir de alguns elementos exploratórios da realidade empírica.” Nos momentos de ida à campo, foram aspectos que estiveram relacionados a conversas informais, observação de comportamentos, e intuições que emergiram no processo, relacionados ao tema do brincar. Outro ponto destacado do observado, foi o conjunto de acervos de jogos educativos e o ambiente físico e organizacional da escola, presentes nos registros fotográficos, compondo aspectos complementares captados do levantamento das informações, somados ao contexto dos tópicos vinculados à entrevista.

Considerando a delimitação do tempo em referência aos fatores anteriormente citados, e sua relação com as dimensões de validade e fidedignidade, foi dada a atenção as seguintes orientações: “[...] destacam-se: 1) a delimitação progressiva do foco do estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão de literatura; 4) a testagem de idéias junto aos sujeitos; [...]” (BOGDAN; BILKEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46).

Ainda, considerado esse processo, as intérpretes da pesquisa, foram informadas sobre o objetivo da investigação, quanto aos aspectos centrais que foram abordados, as possíveis contribuições da pesquisa sobre o tema proposto em relação às práticas educativas docentes, referente ao nível de ensino delimitado na pesquisa, as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo, e os cuidados éticos necessários. Assim, ao seguir as orientações do autor:

Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso ter em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. (NETO, 2004, p.55).

A técnica utilizada para a interpretação do material reunido, é a Análise de Conteúdo, que segundo a própria Bardin (1977) a define:

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

Justifica-se a escolha da Análise de Conteúdo, que segundo a autora, é uma forma de abordar diferentes conteúdos textuais, aplica-se tanto aos textos, documentos e suas mensagens, quanto às diferentes manifestações de comunicação dos sujeitos e seus conteúdos, em plurais formas de expressão. As formas de abordagens dos conteúdos comunicados, são articulados a perspectivas teórico-metodológicas distintas. Cada uma delas, enfoca dimensões da comunicação da mensagem, considerada a relação entre linguagem e fala. Sob essa finalidade, para a autora, a técnica da Análise de Conteúdo, e a seleção de sua perspectiva, é de acordo com o objeto de estudo, o problema proposto e a dimensão epistemológica da pesquisa.

Desse modo, a perspectiva da análise da produção de conteúdo discursivo e suas mensagens, manifestas e/ou latentes, inserem-se a um conjunto de elementos de linguagem, e nesta pesquisa, ao âmbito dos sentidos e significados das intérpretes sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica em relação às práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental. Para (GUERRA, 2014), em consonância com o definido por Bardin (1977):

É um pressuposto que a análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. (GUERRA, 2014, p. 62).

Para Bardin (1977) a intenção da Análise de Conteúdo, parte das inferências, quanto ao conteúdo da mensagem presente nas comunicações, cuja articulação entre o narrado e os conceitos teórico-analíticos, permite a elaboração das regras de inferência, que conduz aos polos de atração da AC, em referência às comunicações (o que é comunicado: seu conteúdo) (quem profere as comunicações: os sujeitos dessas comunicações) e (com qual finalidade comunica: porquê). Para Minayo (2014), na AC, essa perspectiva, é a tentativa de “[...]”

ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda. ” (MINAYO, 2014, p. 307).

Com essa intenção, buscou-se a partir do manifesto, o aprofundamento analítico dos sentidos presentes nas comunicações dos sujeitos docentes em suas condições de produção de suas RS e seus conteúdos, vinculados ao contexto interpretativo de suas práticas educativas e pedagógicas, cuja profundidade, na perspectiva da TRS, são conteúdos que se manifestam a partir das condições das dinâmicas processuais culturais e psicossociológicas, atuantes como contextos interpretativos delimitadores dos sentidos de onde esse conhecimento prático e suas mensagens, são comunicados em ações cotidianas das práticas educativas.

Assim, comporta segundo Bardin (1977), interpretações que estão para além do que é manifesto, cabendo a análise do seu conteúdo identificar seus sentidos. Desse modo, todo discurso está submetido a uma circunstância e às suas condições de produção, onde o foco da análise direcionou-se não somente para o discurso e seu sentido, mas suas relações de efeitos práticos ao contexto onde este é produzido, as práticas educativas e pedagógicas.

Em relação ao que é comunicado e seu conteúdo, quem profere as comunicações, os sujeitos, e com qual finalidade comunicam, e o porquê, segundo a perspectiva de Bardin (1977), insere-se na fala, enquanto ato de linguagem. É como tal, segundo as RS, que no contexto sociocultural, os sujeitos sociais elaboram e articulam nas conversações e comunicações, o compartilhamento de uma realidade social comum, compondo múltiplas formas textuais, configuradas em variados conteúdos discursivos e suas mensagens, proferidos por diferentes singularidades de sujeitos que se interpelam a partir da posição social que ocupam na relação de significado e sentido das experiências, que marcam com determinada identidade, suas práticas cotidianas.

Sob essa referência, dentre o uso das técnicas da Análise de Conteúdo, para a organização e análise dos dados, a técnica de Categorias Temáticas em Bardin (1977). Desse modo, a partir do processo de codificação, as Unidades de Significações Temáticas, foram reagrupadas por critérios semânticos, tanto em referência as categorias emergentes no processo, quanto em referência as categorias analíticas desta pesquisa: Representações Sociais, Prática Educativa e Pedagógica, Criança Ator Social e Infância, Brincar e Cultura Lúdica. Resultante desse contexto, os dados foram reunidos em eixos temáticos, segundo as orientações de categorização sugeridas por Oliveira e Mota-Neto (2011). Para os autores, as Categorias Temáticas, são originadas dos indicadores vinculados aos aspectos selecionados do fato ou situação referente ao objeto de estudo pesquisado, onde “[...] são classificados e

reunidos em eixos e unidades temáticas a partir e com os dados coletados” (OLIVEIRA; MOTA-NETO, 2011, p. 164).

As categorias temáticas atuam como indicadores de análise, baseadas nos fatos, em articulação com as categorias analíticas. Tal articulação, foi realizada ao longo da pesquisa, e assumiu formas mais específicas, a partir da fase final da análise dos dados, e resultante dessa articulação do processo de categorização, configurou-se o quadro analítico sintetizado abaixo, o qual será analisado a partir de suas Unidades Temáticas na Seção 4, sobre as RS sociais do brincar, suas imagens e sentidos nas práticas educativas e pedagógicas. As categorias temáticas, sob a abordagem de Oliveira e Mota-Neto (2011), são sub-tópicos das categorias analíticas. A partir dessa orientação metodológica de categorização, são as Unidades Temáticas que descrevem o resultado da pesquisa. Segundo Bardin (1977), na AC, a análise temática, é também uma análise dos significados.

Quadro 4 - Categorias Analíticas e Temáticas sobre as Representações Sociais do Brincar da Criança e sua Cultura Lúdica nas Práticas Educativas e Pedagógicas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

CATEGORIAS ANALÍTICAS	CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES TEMÁTICAS
Representação Social e a concepção do brincar da criança como ator social e sua cultura lúdica na educação da infância contemporânea	A pedagogia do artifício didático e a concepção do brincar dirigido na educação lúdica da criança	1 A concepção do brincar dirigido na pedagogia do artifício didático como auxiliar da aprendizagem transmissão de valores e suas designações semânticas
	O direito ao espaço-tempo do brincar da criança participativa como ator social e sujeito de direitos nas práticas educativas	2 A concepção do brincar dirigido na relação com a concepção do espaço-tempo do brincar livre como direito da criança ator social na expressão de sua cultura lúdica.

Representação social e as práticas educativas e pedagógicas docentes na relação com o brincar da criança como ator social e sua cultura lúdica no âmbito da cultura escolar.	Práticas educativas e pedagógicas entre a pedagogia do artifício didático no brincar dirigido da criança dependente e a pedagogia da autonomia no brincar livre da criança ator social	3 Finalidades e sentidos das práticas de observação da criança ator social e seu brincar segundo a antropologia de crianças nas práticas educativas e pedagógicas e suas significações na relação com os saberes docentes.
		4 Práticas educativas e pedagógicas do brincar dirigido e o artifício didático das formas lúdicas, finalidades e sentidos em relação à criança e sua cultura lúdica.

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Dessa forma, o levantamento e foco de análise dos sentidos das representações sociais docentes no contexto das práticas educativas, incide sobre os aspectos de seus processos formativos, a objetivação e ancoragem, considerado por meio dessa forma de análise, o sentido de suas comunicações, que além do seu conteúdo manifesto, as suas significações ocultas, demarcam seus sentidos na relação com a criança e sua cultura lúdica. Sob essa perspectiva, segundo Chizzotti (2000, p. 98) “O objetivo da análise de conteúdo é o de compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.”

Como parte do processo metodológico das Representações Sociais, segundo Moscovici (2015), na seção 4, os Quadros de Objetivação e Ancoragem, 15, 16 e 17, descrevem o conteúdo da Objetivação e Ancoragem. No Quadro 15: a Imagem de Infância, no Quadro 16: Imagem do Brincar e no Quadro 17: Imagem da Pedagogia do Brincar.

2.3 Intérpretes da Pesquisa e seu Contexto Sociocultural.

Retomando as reflexões anteriormente construídas, a educação da infância, historicamente é constituída por um quadro social, que configura o campo simbólico inerente às representações do lúdico, associadas à infância, em suas diferentes imagens sociais. Esse quadro social e seus paradigmas, compõe o contexto das representações sociais sobre o

brincar na relação com a criança e sua infância, constituindo referências de ancoragens e objetivações, como mecanismos de formação das representações sociais, cujos sentidos veiculados pelos docentes em relação à infância, em sua vinculação com a expressão da cultura lúdica da criança em suas práticas educativas, constituem um recorte da realidade dentro de um sistema de interpretação subjacente a uma determinada cultura, cujas opiniões e interpretações que criam, atribuem sentidos ao lúdico em suas práticas educativas.

Sob essa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais como referência para esse estudo, considera a sua importância em relação ao saber social das RS como conhecimento do senso comum, construído no cotidiano das práticas educativas da infância, cujas representações sociais estão vinculadas às referências sociais e históricas de um determinado contexto e sofrem os registros de suas marcas.

Desse contexto, as intérpretes docentes e suas representações sobre o brincar na relação com a cultura lúdica da criança, como interlocutoras centrais desta pesquisa, possuem uma identidade profissional como educadoras da infância, que as vincula segundo a perspectiva de Charlot (2002), a uma relação de saber com o saber lúdico, em relação às suas práticas educativas.

Dessa posição social de saber, estabelecem em suas práticas educativas, formas relacionais com a criança e sua cultura lúdica, fundamentadas em quadros sociais de referências socioculturais e científicas, onde ancoram e objetivam as suas representações, materializadas em processos relacionais com a criança, constituindo fatores que configuram o sentido da sua experiência educativa na relação com o conhecimento lúdico, mediado em suas práticas educativas.

Segundo a TRS, são sentidos relacionado aos saberes proferidos por sujeitos sociais, que em sua experiência na relação com a cultura, em sua convivência com os outros, no compartilhamento de diferentes espaços sociais, criam suas representações para guiar e orientar suas práticas sociais intersubjetivas cotidianas, não de forma passiva, mas ativa, que segundo Jovchelovitch, (2004), são mediadas por comunicações, símbolos e trabalho, e nessas interações, o foco das representações sociais são as suas emergências, considerada nesta pesquisa, o que descreve a autora, quanto às possibilidades comunicativas entre diferentes formas de saber, e suas relações fundamentais, enquanto formas plásticas e heterogêneas e sendo as RS como guia e saber prático, deve ser avaliado em relação ao contexto no qual são produzidas, uma vez que:

[...] o saber é uma forma plástica e heterogênea, cuja racionalidade e lógica não se definem por uma norma transcendental, mas devem ser avaliadas em relação ao contexto psicossocial e cultural de uma comunidade. Empiricamente, o inquérito sobre os saberes desloca-se de um produto aparentemente “fechado” e “acabado”, para a investigação das relações fundamentais que constituem o “entre” da formação dos saberes. Estas relações e sua realização empírica tornam-se o foco do esforço investigativo. (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 28).

Considerado “a investigação das relações fundamentais que constituem o entre da formação dos saberes” em relação à perspectiva da cultura em Geertz (2015) e Brandão (2002), e sua relação com a educação, a formação desses saberes em relação às práticas educativas, são relacionados aos sujeitos, que continuamente são orientados pelo contexto interpretativo nos quais se encontram, e constroem as suas interpretações, que segundo a TRS, buscam os ajustes e consensos.

As RS em sua constituição de estruturas relacionais e de conhecimento, estabelecem relações aos contextos sociais e históricos onde são produzidas, portanto, sob a perspectiva de estudo das RS, o conhecimento é uma construção social, dinâmico, processual, em constante mudança, não existe em si mesmo, mas é fruto das condições sociais plurais e históricas, onde é produzido, com diferentes e plurais finalidades. A pesquisa comprometida com essa perspectiva de conhecimento, valoriza os processos relacionais vinculados às construções sociais das pessoas, objetos e fenômenos, dimensões em articulação com as ações e práticas dos sujeitos envolvidos na produção de suas RS, para explicar, orientar e guiar seu cotidiano.

Portanto, as referências dos seus saberes e práticas lúdicas, considerada a perspectiva da TRS, são questões que se ancoram em suas experiências de significação e nas ideias preexistentes sobre lúdico, infância e educação, constituindo redes de significações em suas RS sociais, suas atribuições projetadas à criança, e a expressão de sua cultura lúdica, as quais regulam e orientam suas práticas, valores e condutas.

Assim os docentes e sua identidade na relação com o brincar da criança como experiência cultural de sua cultura lúdica, constroem no seu cotidiano, e expressam os modos consensuados em torno do tema, revelando as formas de lidar e conduzir suas práticas, mediadas com significações e valores das experiências que são construídas na relação com a criança e sua cultura lúdica.

Sobre essas questões, em Jodelet (2001) a rede de significações constituidoras de saberes existentes na sociedade, são reativados nas representações por uma situação social particular, constituindo um processo central na elaboração das representações. Portanto, as representações sociais:

[...] por meio destas várias significações, as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas - trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações. JODELET, 2001, p. 21).

Assim, as RS docentes, junto a dimensão do mundo interno das representações, tem também sua ligação a estes sistemas de pensamento mais amplo, que configuram a rede de significações do objeto representado. Sob essa perspectiva, os aspectos ligados às RS, e suas transformações, na perspectiva de Jodelet (2005, p. 41-42), vincula a identidade docente, a qual situa historicamente na década de 80, definida por normas institucionais hierárquicas, propiciando-lhe “[...] um status e lugar estáveis dentro do sistema escolar,[...]”, mas que no atual contexto contemporâneo, com a pluralidade sociodiversa dos sujeitos com suas novas demandas, e o novo objetivo da universalização do ensino, fundamentado na oportunidade para todos, e na universalização da educação básica, tem efeitos nas representações docentes e suas experiências, colocando o docente segundo Jodelet (2005), na posição de uma identidade movida pelo desafio pessoal.

Diante dessa posição da identidade docente, segundo Gilly (2002), a escola é o lócus privilegiado, onde as representações se formam, circulam e se transformam, condutoras da dinâmica de posições e interações dos sujeitos em relação ao seu objeto de representação.

Considerada a contextualização dessas questões, a seleção do grupo de docentes para a pesquisa, foi em função dos seguintes critérios estabelecidos:

- a) Ser docente da educação básica das séries iniciais do ensino fundamental 1º ao 2º/9;
- b) Participação voluntária da experiência da pesquisa.
- c) Ter tempo de atuação da docência na educação básica no contexto do ensino fundamental, de no mínimo 4 anos nos níveis do 1º ao 2º/9 do ensino fundamental.

Como critério de exclusão:

- a) Não ser docente da educação básica das séries iniciais do ensino fundamental.
- b) Não ser professor (a) de escola pública da rede estadual de ensino.

Em relação a esses critérios, importante informar, considerado o contexto da pandemia COVID-19, antes dessa escola, lócus da pesquisa, enfrentei dificuldades para encontrar o local que atendesse todos os critérios para a pesquisa. Inicialmente entrei em contato com duas escolas estaduais, que por meio de sua coordenação pedagógica, informou não atender naquele momento, os critérios estabelecidos, dentre eles, o quantitativo de professores, por serem em sua maioria temporários, nestes níveis de ensino (1º e 2º/9). A outra situação, considerado o contexto pandêmico, segundo informação da coordenação da escola, foi em função da insegurança dos professores quanto ao retorno às aulas presenciais.

Por esses motivos, em função da dificuldade em encontrar um lócus que atendesse aos critérios estabelecidos, foi pensado redirecionar a pesquisa para Organizações Não Governamentais-ONGs, vinculadas a educação formal/informal. Com essa perspectiva, cheguei a entrar em contato com uma Organizações Não Governamentais-ONG, mas esta não preencheu o critério de idade das crianças das séries iniciais em seu atendimento.

Após essas dificuldades iniciais, encontrei neste lócus, o conjunto dos critérios estabelecidos para a pesquisa. Após o período do anúncio de retorno das aulas presenciais, em setembro de 2021, entrei em contato com a coordenação pedagógica da escola, a qual mostrou-se receptiva e disponível. Naquele momento, informei a proposta da pesquisa sob linhas gerais, em conjunto com os critérios estabelecidos. A coordenadora também informou a questão de professores com contratos temporários, mas que o quantitativo de efetivos poderia suprir a necessidade dos critérios informados.

Assim, fixado o lócus da pesquisa, para a abordagem inicial, foi previamente articulado e combinado com a coordenadora pedagógica um primeiro encontro com o grupo de professoras, que demonstrassem interesse em participar da pesquisa. Após o levantamento inicial realizado pela coordenadora pedagógica, em setembro de 2021, fiz a primeira reunião com um grupo de professoras, que previamente atenderam a solicitação, e no momento, apresentei de forma geral a proposta da pesquisa, a qual foi escutada com atenção por todo o grupo. Das professoras presentes naquele momento, duas demonstraram interesse imediato em participar, as outras informaram que talvez não pudessem, alegando motivos de ordem pessoal, o que se confirmou no processo a não disponibilidade para a participação da pesquisa.

Na continuidade desse levantamento, abrangendo o período de setembro a dezembro de 2021, em função do tempo disponível das professoras, não foi mais possível apresentar a pesquisa em contexto de reunião grupal para outro grupo de professoras, que porventura demonstrassem interesse em aderir a pesquisa.

Posterior a esse primeiro procedimento, no restante do processo de identificação, seleção e reunião para apresentar a pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, foi de forma individual.

Desse modo, inicialmente, o grupo ficou delimitado em três professoras, no entanto, para uma professora, que chegou assinar o Termo de Livre Consentimento Esclarecido-TCLE, não foi mais possível a sua participação, alegando motivo de afastamento por meio de licença, que abrangeria o período da pesquisa.

Após esse contexto inicial da primeira seleção de intérpretes participantes da pesquisa, por meio da contínua articulação e auxílio da coordenadora pedagógica, que desde o início até o final do ciclo da pesquisa no campo da escola, demonstrou total interesse e disponibilidade nesse percurso, a qual contribui também com todas as informações complementares, que foram necessárias no processo. Dessa forma, apresentei a pesquisa para um grupo de mais quatro professoras, que foram identificadas por meio da coordenação pedagógica, quanto a possibilidade em participar da pesquisa.

Das quatro professoras, somente duas tiveram disponibilidade em participar, as outras duas, uma por motivo de ordem pessoal, e a outra por não atender um dos critérios estabelecidos, não foram incluídas no grupo de participantes da pesquisa. Assim, o grupo ficou formado por quatro professoras, duas professoras de turma, uma professora que exerce a docência no espaço da biblioteca, e uma professora da disciplina de Arte, e a coordenadora pedagógica, formando assim, um grupo de cinco intérpretes da pesquisa.

Após fixado o grupo em quatro professoras e uma coordenadora pedagógica, com as quais, em função de conciliar o tempo de todas no contexto da escola, reuni individualmente com cada uma. No momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL, mais uma vez, explanei para cada uma, sobre a atenção devida da pesquisadora, quanto à preservação do direito ao sigilo, com o objetivo de preservar e resguardar a privacidade e integridade da identidade de cada participante, e com essa finalidade, foi solicitado no momento, a participação voluntária na experiência da pesquisa, onde reiterei de forma mais detalhada a proposta, informando no momento, a minha disponibilidade em elucidar e dirimir eventuais dúvidas, tanto naquele no momento da assinatura do termo, quanto no processo da pesquisa.

Assim, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCL, considerado o percurso do ciclo da pesquisa, foram consideradas todas as orientações que constam na Resolução N° 510/2016, aplicada na área de Ciências Humanas e Sociais. Todo esse processo, foi permeado de receptividade por parte do grupo das intérpretes, o que

contribuiu com a fluidez dos encaminhamentos necessários para esse momento, mesmo diante de situações externas, as quais implicaram em interrupções e remarcações das entrevistas nas datas previstas, por motivos de ordem pessoal de cada intérprete, seja em função de motivos de saúde, de ordem pessoal, e em função de mudanças no calendário escolar.

Consideradas essas contingências durante o percurso, foram refeitos agendamentos das entrevistas que haviam sido fixadas em determinadas datas. Assim, algumas ficaram agendadas após o recesso escolar. Por esses motivos, as datas das entrevistas foram iniciadas e realizadas em dois momentos, no período de janeiro a março de 2022, com complementos que foram necessários após as transcrições, no período de março a junho de 2022.

Desse modo, atendendo a dimensão ética da pesquisa e aos referidos critérios de seleção, a amostra é de cinco intérpretes, de diferentes faixas etárias, que desenvolvem a função docente nas séries iniciais do ensino fundamental de 9 anos, e a função de coordenação pedagógica. Em função dos fatores expostos anteriormente, o âmbito da pesquisa ficou delimitado nas séries iniciais do 1º e 2º/9 na escola pública da rede estadual de ensino, lócus desta pesquisa.

Considerado a dimensão do sigilo, as intérpretes, professoras e coordenadora pedagógica, segundo o informado anteriormente, são identificadas ao longo de todo o texto sob o código das letras (A), (B), (C), (D) e (E), vinculadas as letras iniciais dos nomes fictícios: Ana; Bia; Cléo; Déia e Eli. Cada intérprete está vinculada na delimitação da pesquisa, sob a referência de um nível correspondente das séries iniciais, considerado o contexto que ocupa no exercício da docência, e a função de coordenação pedagógica no espaço escolar. A professora (A), corresponde ao nível do 2º/9, a professora (B), corresponde ao nível do 1º/9, ambas, exercem a função docente em turmas fixas, vinculadas ao contexto de turmas em sala de aula. A professora (C), da disciplina de Artes, ficou sob a referência do 1º/9. A professora (D), que exerce a docência na biblioteca, corresponde na pesquisa, a referência do 2º/9. A coordenadora pedagógica, codificada pela letra (E), contextualizada nas séries iniciais do 1º e do 2º/9.

No âmbito da análise das RS na seção 4, cada intérprete continuará com a mesma codificação (A), (B), (C), (D) e (E), acrescida da letra (I), que significa a inicial da palavra Intérprete, e de uma numeração, que corresponde a codificação da numeração das perguntas. Também na seção 4, nos Quadros de Objetivação e Ancoragem, a codificação das intérpretes, será por meio dos nomes fictícios por extenso: Ana; Bia; Cléo; Déia e Eli

Ao considerarmos as intérpretes como atores sociais, correlacionamos essa intenção, em relação ao que nos diz Tardif (2014), na afirmação de que os professores são atores

sociais, protagonistas do seu processo formativo, e a relação com o seu saber-fazer, perpassa por experiências, elaborações, interpretações e significados que compõe a ação docente, com efeitos de sentidos em relação às suas práticas educativas, e tais efeitos, por meio de suas RS, são projetados em sua atividade representativa, com função orientadora e guia de suas práticas.

Assim, em concordância com Menin e Shimizu (2005), buscou-se nas dimensões propostas na caracterização dos sujeitos das representações, serem abrangidas de modo não superficial, mas caracterizado o contexto histórico cultural do grupo, sob um conjunto identitário, eleito como importante e pertinente às referências de suas ancoragens, que sob a perspectiva psicossociológica, identifica-se a importância em explorar o contexto vinculado “[...] as pertinências e experiências grupais, sociais e culturais dos sujeitos das representações”. (MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 117).

Neste estudo, as dimensões a seguir, demarcam e compõe o contexto sociocultural das representações sociais do grupo de intérpretes, cujas referências de sentido, compreende-se, atravessam e influenciam no modo como se relacionam ao universo consensual do seu objeto de representação, o brincar da criança e sua cultura lúdica em suas práticas educativas.

Seus saberes em relação ao tema do brincar da criança e sua cultura lúdica na educação escolar, são inscritos na composição de suas práticas, a partir do que acessam dos elementos da cultura, por meio da relação que estabelecem em sua trajetória pessoal/profissional na relação com esse saber, agregando múltiplas referências de significação na relação com a cultura da qual fazem parte, enquanto grupo social vinculado a educação da infância.

Assim, a partir da relação com as suas experiências de sentido ao tema da pesquisa, para a caracterização do grupo de intérpretes, foi selecionado como critério de conhecimento mais específico do contexto sociocultural das representações sociais do grupo e suas redes de significações, elementos considerados pertinentes na contextualização da identidade social e histórica do grupo, sob os seguintes aspectos: a) Identificação pessoal; b) Formação acadêmica e continuada; c) Tempo de experiência na educação básica em nível do ensino fundamental; d) Participação em grupos; e) Motivações, aproximações e percepções em relação ao ser professor e características consideradas importantes na relação com a educação de crianças no ensino fundamental. Todos esses aspectos, sistematizados e descritos nos quadros a seguir.

O Quadro 5 (cinco), informa o conteúdo da identificação pessoal e profissional inerente a graduação inicial.

Quadro 5 – Identificação pessoal e formação acadêmica (Graduação)

Intérprete	Idade	Gênero	Estado civil	Formação acadêmica	Instituição formadora
A	42	Feminino	Casada	Licenciatura Plena em Pedagogia	Universidade da Amazônia-UNAMA
B	43	Feminino	Divorciada	Licenciatura Plena em Pedagogia	Universidade Federal do Pará-UFP ^a
C	37	Feminino	casada	Licenciatura em Música	Universidade Estadual do Pará- UEPA
D	54	Feminino	Solteira	Licenciatura Plena em língua portuguesa e Psicologia	Universidade Federal do Pará-UFP ^a - Universidade da Amazônia-UNAMA
E	46	Feminino	Solteira	Licenciatura Plena em Pedagogia	Universidade da Amazônia-UNAMA

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022.

A maioria das intérpretes, encontram-se entre a faixa etária de 37 a 54 anos de idade. Quanto ao estado civil, distribuído entre solteira, divorciada e casada.

Na formação acadêmica, as duas professoras do 1º e 2º ano/9, e a coordenadora pedagógica, são graduadas em Licenciatura Plena em Pedagogia. A professora de Artes é graduada em Licenciatura em Música. A professora que exerce função docente na biblioteca, informou duas graduações, Licenciatura em Língua Portuguesa e Psicologia. As instituições formadoras em nível de Graduação estão distribuídas entre: Universidade da Amazônia-UNAMA, Universidade Federal do Pará-UFP^a e Universidade Estadual do Pará-UEP^a

Quadro 6 – Formação Continuada (Pós-Graduação)

Intérprete	Pós-Graduação (Especialização)
A	Coordenação e Supervisão Pedagógica Em processo de conclusão: Psicopedagogia Clínica e Institucional e paralelo Neurociências.
B	Educação Matemática e em Ciências
C	Metodologia do Ensino de Artes,

D	Análise Existencial Logoterapia de Viktor Frankl Bacharel em Teologia/ Especialização em Teologia
E	Psicologia Educacional

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022.

Quanto a formação continuada em nível de Pós-Graduação, todas as intérpretes informaram ser em nível de especialização, com abrangência nas seguintes áreas: Coordenação e Supervisão Pedagógica, Psicopedagogia Clínica e Institucional, e Neurociências; Educação Matemática e Ciências; Metodologia do Ensino das Artes; Análise Existencial Logoterapia de Viktor Frankl e na área de Teologia Direção Espiritual, Psicologia Educacional. Evidencia-se dessas informações, a predominância da Psicologia, orientada para a área clínica, institucional e educacional. A área da Neurociência e Teologia. Na área da educação, o foco na Educação Matemática e Ciências, e na área da Arte, o âmbito metodológico.

O Quadro 7 (sete), a seguir, abrange informações específicas sobre a formação e sua continuidade, correspondendo o circuito da (Graduação/Pós-Graduação/ Cursos Contínuos), considerados importantes para as intérpretes em relação à área da educação da infância, abrangendo: a) Ações formativas/estudo considerado importantes na área da educação da infância; b) Autores de referência abordados nos processos formativos; c) Referência de contribuição dos autores para suas práticas educativas; d) Abordagens lúdicas em ações formativas que consideraram/consideram contribuir com suas as práticas educativas.

Considera-se que essas informações, constituem referências de experiências na relação com o seu percurso, em vínculo as comunicações e compartilhamentos em torno de temas culturais em diferentes contextos do processo formativo, os quais são catalisadores de elementos de significações, que se vinculam ao universo consensual onde são veiculadas as suas representações para guiar e orientar suas práticas.

Sob essa dimensão, considera-se o contexto formativo como espaço de veiculação e transmissão de uma determinada referência de conhecimento e suas relações com a cultura e seus valores. Assim, importante destacar, o que diz Moscovici (2015), referente ao fato das representações terem uma atividade profissional, no âmbito das ações e comunicações dos universos consensuais, e aqui pertinente sua associação aos espaços formativos, como um dos espaços veiculadores de RS, onde:

Elas possuem, de fato, uma atividade profissional: Eu estou me referindo àqueles pedagogos, ideólogos, popularizadores da ciência [...] os representantes da ciência, culturas ou religião, cuja tarefa é cria-las e transmiti-las, muitas vezes, infelizmente,

sem sabe-lo, ou querê-lo. Na evolução geral da sociedade, essas profissões estão destinadas a se multiplicar e sua tarefa se tornará mais sistemática e mais explícita. (MOSCOVICI, 2015, p. 40-41).

Com essa orientação, destaca-se a importância do processo formativo como contexto sociocultural em sua função veiculadora de noções, conceitos e práticas, em referência a temática do lúdico na relação com o brincar da criança, e suas abordagens em vínculo as práticas educativas.

Quadro 7 – Formação continuada (Graduação/Pós-Graduação/ Cursos Contínuos)

Intérprete	Ações formativas/estudo considerado importantes na área da educação da infância	Abordagens lúdicas em ações formativas que consideram contribuir com as práticas educativas	Autores de referência abordados nos processos formativos	Referência de contribuição dos autores para suas práticas educativas
A	<ul style="list-style-type: none"> -Curso de extensão referente a Paulo Freire. -Estudo vinculado ao Estatuto da Criança e do Adolescente. -Estudo vinculado a BNCC-Bases Curriculares Nacionais. -Experiência docente como fonte formativa 	<ul style="list-style-type: none"> -‘A letra Pará’, ‘Alfabetiza Pará’ e o ‘PINAIC’. -Oficina de produção de materiais recicláveis, relacionado ao tema/conteúdo pedagógico a ser desenvolvido nas práticas educativas. -Experiência docente como fonte formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Piaget, Vigotsky -Wallon. 	<ul style="list-style-type: none"> -Piaget a associação com o concreto. -Vygotsky a relação com o meio social. -Wallon o lúdico relacionado ao tema das brincadeiras.
B	<ul style="list-style-type: none"> -PINAIC-Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. -Cursos online sobre o tema da alfabetização e cursos de curta duração. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cursos promovidos pelo PINAIC, em sua contribuição para o processo de leitura e escrita da criança, com abordagens lúdicas, com aplicação de jogos e sequencias didáticas. -Experiência docente como fonte formativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Magda Soares -Tomas Tadeu -Autora do livro Síndrome do Imperador. -TCC-Trabalho de Conclusão de Curso. 	<ul style="list-style-type: none"> -Magda Soares: referências de auxílio em sala de aula. -Tomas Tadeu, referência sobre o tema da identidade. -Autora do livro Síndrome do Imperador. A abordagem do tema da autoridade na relação com a criança. -TCC-Trabalho de

				Conclusão: tema de abordagens lúdicas em sala de aula.
C	-Graduação: pedagogias que abordaram o universo infantil. -Especialização: base de ampliação dos repertórios das linguagens da arte.	-Curso de artes: abordagem curricular, com o tema das brincadeiras e sua contribuição ao ensino de Arte de forma geral -A prática: fonte com maior relevância formativa estabelecida na educação da criança.	-Kodally -Suzuki	-Kodally e Suzuki, autores vinculados aos métodos de musicalização infantil. -Referência de jogos musicais auxiliares na mediação lúdica para a aprendizagem da criança.
D	-Cursos promovidos pelo SIEB sobre processos mediadores de leitura e contação de história para crianças.	-Contexto formativo de contação de história. -A prática: fonte formativa de abordagem lúdica em suas práticas.	-Viktor Frankl	-Autor que aborda a referência da atribuição de sentido das experiências humanas
E	-Curso promovido pela Faculdade Paulus com o tema da ludicidade e literatura infantil e curso sobre construção de projetos.	-Formação na USE 8 sobre projetos temáticos como metodologia alternativa e estratégia de construção de materiais	Magda Soares, Paulo Freire e Piaget	-Magda Soares, Paulo Freire e Piaget. -Contribuições de reflexões para uma visão profissional do brincar.

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022.

Sob essa orientação, em específico sobre a contribuição de abordagens lúdicas destacadas pelas intérpretes em relação aos contextos formativos, optou-se por trechos do relato do discurso direto, a fim de evidenciar sobre como percebem a influência dessas abordagens formativas em relação as suas práticas.

A intérprete (A), destacou no âmbito de sua graduação, um curso de extensão referente a Paulo Freire, realizado no período da graduação. Ressaltou desse contexto, mesmo não sendo diretamente vinculado a criança, trouxe-lhe referências para voltar a atenção para o contexto cultural, os significados e valores trazidos pelos estudantes.

Sobre a importância de documentos orientadores em relação a educação da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, e as Bases Curriculares Nacionais-BNCC, que para esta intérprete, a BNCC, trouxe elementos similares aos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, mas com diretrizes mais focadas nas vivências das crianças, em suas palavras, “[...] veio resgatar muito a questão da vivência.” (IA).

Em alusão à abordagens lúdicas nos processos formativos, destacou o ‘A letra Pará’, ‘Alfabetiza Pará’ e o ‘PINAIC- PINAIC-Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa’.

Desse contexto, informou que as leituras, experiências formativas com o tema de abordagens lúdicas, foi pela SEDUC, com destaque para o ‘A letra Pará’, direcionado para o letramento e alfabetização. Todos desenvolvem a base do letramento. Evidenciou do contexto formativo, a produção de recursos pedagógicos, com materiais recicláveis, a serem associados sua mediação ao tema/conteúdo pedagógico em relação ao contexto de suas práticas, considerado necessário o uso desses recursos. Exemplificado a produção de relógio, materiais relacionados ao contexto de supermercado, bingo e uso de material dourado, correspondentes ao contexto de atividades mais recorrentes em sua referência das práticas pedagógicas e educativas.

Referente aos cursos, em suas palavras, “[...] *todos esses cursos vão nos dando sustentabilidade, conhecimento teórico, pra que nós possamos melhorar a qualidade do nosso ensino dentro de sala de aula.* ” (IA).

Para a intérprete (B), a formação do ‘PINAIC-Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa’, considerou-o como muito relevante para a aprendizagem de como alfabetizar e qualificar o projeto pedagógico em sala de aula. Dentre as outras referências formativas que citou, cursos online sobre o tema da alfabetização e os cursos de curta duração, ponderou, que apesar do destaque ao ‘PINAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa’, como muito relevante, no conjunto, todos são relevantes para o seu aprendizado contínuo.

Apesar da ponderação acerca do conjunto formativo citado, em referência aos cursos promovidos pelo ‘PINAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa’, atribuiu relevante contribuição de suas referências para o processo de leitura e escrita da criança, quanto a proposição da mediação com jogos e sequências didáticas numéricas na relação com o movimento corporal da criança, consideradas como referências de abordagem lúdicas em suas práticas educativas. Sobre a relevância do PINAIC, afirmou:

[...] contribuiu pra que eu fosse um profissional melhor e tivesse uma visão diferente do que realmente é o lúdico. Então, os cursos que eu fiz, eles me ajudaram a direcionar de uma forma mais correta, cada momento, e que cada, e o que seria lúdico naquele momento. (IB).

Em referência a sua aprendizagem, quanto a aplicação de sequência didática, informou não saber o que era, antes da formação no PINAIC. Em referência a essa abordagem, destacou

a mediação com o Ábaco, relacionado ordem numérica, cores, formas geométricas, nomes e números. Em suas palavras, quanto a abordagens lúdicas sob essa referência,

[...] como trabalhar essa questão da ordem numérica usando o próprio corpo do aluno, entendeu. Então isso pra mim foi muito favorável, porque, a gente sempre vê é, que o lúdico às vezes precisa só dum jogo, né, e vamos dizer que o lúdico pode tá no corpo da criança. Isso também pra mim foi uma, uma coisa assim maravilhosa, isso tudo que a gente aplica em sala de aula. (IB).

Desse processo, informou o uso de jogos educativos relacionados a escrita e formação de palavras, com referência de sua aplicação em sala de aula, na relação com a formação de palavras, relação entre grafema e fonema e afirmou:

[...] eu trabalho em sala de aula com eles, que é a questão da palavra, a formação de palavra, sílabas, dissílaba, trissílabas, e, esses jogos eu aplico até hoje em sala de aula. [...] a gente fez o curso, de como aplicar esses jogos em sala de aula, formação de palavras, formação de sílabas, letras, trabalhar as letras que tem a sonorização, é, o fonema, a próxima né, que e o b, p, b, p, e esses jogos até hoje tem me ajudado em sala de aula né. (IB).

Na reafirmação das especificações do contexto formativo do PINAIC, e a influência em suas práticas significadas lúdicas, associadas a relação com a aprendizagem da escrita, afirmou, “*[...] na verdade, o PINAIC ele foi o impulsionamento de trabalhar bastante o lúdico pra puxar a escrita da criança.*” (IB).

A intérprete (C), informou que fez poucos cursos após a especialização. A maioria dos realizados foi no período de sua graduação. No seu percurso formativo, não teve um processo mais específico para o universo da criança, destacado o curso de licenciatura, o qual abordava de forma geral o universo infantil. Desse contexto, evidenciou as pedagogias que abordavam o universo infantil, e o curso de especialização, como base de ampliação dos repertórios auxiliares das linguagens da Arte em relação a sua prática. A contribuição das abordagens lúdicas vinculadas a sua prática, destacou da graduação, a abordagem curricular orientada para o tema das brincadeiras e sua contribuição ao ensino.

Enfatizou, que muito do seu trabalho pedagógico na educação da criança em relação a abordagem lúdica, foi estabelecido pela sua experiência nas práticas cotidianas, constituindo referência formativa de maior relevância, ao relacionar formas de abordar os objetivos de artes ao universo lúdico da criança.

Sobre esse aspecto, destacou, que no âmbito das formações, o conteúdo textual relacionado ao tema da brincadeira, é superficial, e na sua percepção, não possibilita saber como se relacionar com as características das crianças, sobre essa dimensão em seu depoimento: “[...] a questão da formação, tipo, ah! você lê alguma coisa sobre brincadeira ali, uma coisa muito rasa, entendeu? Mas que não te possibilita realmente saber como você vai lidar com aquele público. “ (IC).

A intérprete (D), informou os cursos promovidos pelo SIEB-Sistema Estadual de Biblioteca Escolar, direcionado para os professores que exercem a docência em bibliotecas, e como relevante nesse contexto, a abordagem lúdica referente a leitura e contação de história para crianças, que tem por finalidade, promover a relação da criança com a leitura, em suas palavras, “[...] eles despertam pra também ler as historinhas que, estão contadas nos livros.” (ID).

Nesse contexto formativo, na abordagem da contação de história, o auxílio na seleção dos tipos de livros relacionado ao contexto da criança. Outro aspecto destacado, é o tornar a leitura um contexto que gere o gosto da criança pela leitura e sua autonomia. Outro ponto de referência formativo, é a relação da criança com a leitura, ampliada pela contextualização e significação afetiva vinculada a leitura de mundo. No entanto, desse processo, informou serem abordagens mais conceituais, a abordagem prática dessas referenciais, atribui como fonte formativa, ao seu processo de observação e interação nas práticas cotidianas.

Para a intérprete (E), o curso promovido pela Faculdade Paulus com o tema da ludicidade e literatura infantil e curso sobre construção de projetos. Atualmente, no âmbito de contribuição para as práticas educativas vinculada a abordagens lúdicas, a Formação na USE 8 sobre proposta temática, que foi sugerida pela USE, que em suas palavras, reporta como uso de “*metodologias alternativas*” e estratégia de construção de materiais. Para essa perspectiva, considera ser uma abordagem teórica e metodológica, que tanto envolve a proposição formativa da SEDUC, quanto das instituições as quais tem vínculos formativos com a escola, e que considera contribuir com mudanças metodológicas em relação ao contexto curricular.

Em relação aos autores abordados nos processos formativos, e a contribuição para as práticas educativas, em correspondência as áreas de abrangência reportadas do processo formativo, emerge no conjunto, os que integram a área da Psicologia e Educação.

Para a intérprete (A), em Piaget, estabelece a associação com o concreto, de Vygotsky, a relação com o meio social, e de Wallon, o lúdico relacionado ao tema das brincadeiras.

Da intérprete (B), Magda Soares, cujas referências dessa autora, informou serem adaptadas as práticas em sala de aula. Em Tomas Tadeu, em alusão ao livro do autor,

‘Documentos de Identidade’, a reflexão de que todo ser humano tem várias identidades, e a necessidade de lidar com essa dimensão, tanto em si quanto na relação com as crianças. Reportou-se como referência, o livro: a ‘Síndrome do Imperador’, que aborda dimensões relacionais da criança com a autoridade. Outro âmbito citado, referiu-se a um Trabalho de Conclusão de Cursos-TCC de uma amiga, que abordava o tema do lúdico em sala de aula, e os modos de auxiliar na alfabetização, e em suas palavras, “*acelerar a aprendizagem*”, com proposição acerca de autores, que sugeriam como inserir brincadeiras em sala de aula.

Para a intérprete (C), citou como referência, dois autores da área de musicalização, Kodally e Suzuki, ambos abordam métodos de musicalização infantil, auxiliares na construção de jogos musicais, que proporciona, segundo a intérprete, a mediação do lúdico na aprendizagem da criança, e em seus termos, dessa relação, significa: “*o aprender brincando.*” (IC)

A intérprete (D), citou Viktor Frankl, autor da Psicologia, em referência ao qual, o conceito de sentido abordado pelo autor, constitui a base que orienta as ações de suas práticas, relacionadas ao sentido do seu trabalho, cujas ações são direcionadas para o sentido da vida.

É a orientação trabalhar com a pessoa nessa orientação para o sentido da vida, o que ele está fazendo, tem um para que tá lendo um livro, tem um para trazer essas crianças pra tá contando uma história, ou no atendimento em si a ele, essa é a busca do sentido da vida em si, orientado pra o sentido, para uma missão a realizar, [...] viver a vida nesse caráter de missão. A orientação nesse sentido, viver a vida como missão. (ID).

A intérprete (E), declarou no momento atual, a influência de Magda Soares, em destaque nas formações propostas pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará-CEFOP. Também como referência, citou Paulo Freire e Piaget. A influência desses autores, considerada a educação da criança, em sua opinião, contribuem com o que denominou “*uma visão profissional do brincar*” (IE), que segundo sua opinião, está relacionada a uma abordagem pedagógica e metodológica do brincar, amparado por referenciais teóricos e metodológicos, referidos aos autores como base dessa sua perspectiva em relação a mediação lúdica na educação da criança. Em suas palavras: “[...] *esse brincar como um recurso mesmo metodológico, mediação daquele currículo formal, [...] esse brincar como recurso metodológico, com a construção de materiais que facilitassem é, o nosso aluno a compreensão.*” (IE).

O quadro 8 (oito), sintetiza a descrição de informações do contexto formativo no contexto escolar, sob a referências de abordagens lúdicas. Sobre esse ponto, buscou-se saber,

quais ações formativas com abordagens lúdicas são desenvolvidas na escola, que consideram favorecer as ações educativas com as crianças no ensino fundamental.

Sobre esse tópico, considerada as repostas difusas das professoras, e em contraste com o depoimento da coordenadora pedagógica sobre o mesmo tema, reiterei a pergunta em outro momento, em específico, para as intérpretes (C) e (D), onde houve um maior contraste em relação ao informado pela coordenadora. Em relação as intérpretes (A) e (B), as respostas aludiram informações pontuais relacionadas a esse contexto formativo.

Diante desse quadro, além de reiterar a pergunta para as professoras (A), com resposta inicial mais difusa do que a professora (B), e as professoras (C) e (D), as quais informaram não haver essa referência formativa. Diante dessas oscilações, solicitei para a coordenadora pedagógica, intérprete (E), o detalhamento do âmbito formativo na escola, em alusão a abordagens lúdicas, quanto as linhas formativas desenvolvidas diretamente pela escola, e o que é em parceria com outros formadores, e os modos de participação docente, sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 8 – Ações formativas com abordagem lúdica desenvolvidas na escola

Intérprete	Ações formativas na escola	Contribuições
A	-Formação promovida em parceria com a editora Paulus, vinculado a relação entre a ludicidade e letramento.	-Destaque para a condução de abordagem lúdica, com ênfase na relação entre leitura e letramento, com destaque para a sacola da leitura e atividades lúdicas como o teatro.
B	-Referência do processo formativo no contexto geral na escola, considerado o tema da abordagem lúdica no âmbito da jornada pedagógica, relacionada as atividades de planejamento, associadas aos projetos temáticos. -Outra dimensão formativa indicada na escola, relacionou as trocas com as colegas de trabalho acerca das propostas desenvolvidas no cotidiano das práticas. -Informou participar de cursos externos propostos, a ser aplicada sua metodologia em sala de aula.	-Abordagem lúdica no âmbito das atividades de planejamento. -Destaque para a troca de experiências com colegas de trabalho sobre propostas lúdicas.
C	-Informou não ter tido temáticas com abordagens lúdicas na escola.	-Informou não ter tido temáticas com abordagens lúdicas na escola.
D	-Informou não ter.	-Informou não ter.

E	<p>-Linhas formativa com abordagem lúdica, proposto pela escola, tanto na semana pedagógica, quanto no âmbito contínuo.</p> <p>-Linhas formativas: vincula propostas formativas com parceiros externos: Editora Paulus, O Jornal Liberal na Escola, e o Banco Central do Brasil</p>	<p>-Em sua opinião, diante das ofertas formativas, há a necessidade dos professores sentirem-se motivados a participar, havendo a resistência de alguns para o engajamento com esse processo formativo.</p>

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022.

A intérprete (A), declarou formação em parceria com a editora Paulus, com o tema ludicidade e letramento. Dentre as abordagens lúdicas desenvolvidas nesse contexto, considerou contribuir, a sacola da leitura, e entre as atividades lúdicas desenvolvidas, atividades com o teatro.

Com destaque para o contexto formativo geral na escola, a interprete (B), especificou segundo seu entendimento, o contexto formativo da jornada pedagógica, relacionando a abordagem lúdica em vínculo as atividades de planejamento, quanto a proposição de atividades lúdicas, associadas aos projetos temáticos.

Outra dimensão situada enquanto função formativa na escola, relacionada a abordagem lúdica, vinculou as trocas com as colegas de trabalho acerca das propostas lúdicas desenvolvidas no cotidiano das práticas educativas. Sobre essa referência, fez alusão a oferta de cursos externos, que informou participar quando são propostos, com a finalidade de ser aplicado a sua metodologia em sala de aula.

Em relação as intérpretes (C) e (D), para as quais foi reiterada sobre essa mesma questão, para fins de elucidação do informado, mais uma vez afirmaram a não referência da proposição formativa na escola com abordagem lúdica. Sobre a questão, a intérprete (C), primeiro informou não se lembrar de ações formativas com tema de abordagens lúdicas desenvolvidas na escola, e em seguida, afirmou não ter tido a referência ao tema. Para a intérprete (D), informou não ter havido formação ofertada com a temática de abordagem lúdica na proposição formativa no ambiente da escola

Considerado os pontos de referência das respostas das professoras sobre a formação no contexto da escola, relacionada a abordagem lúdica, reiterarei a solicitação para o complemento dessa elucidação, para a intérprete (E), na função de coordenadora pedagógica, que além do que já havia informado em linhas gerais sobre esse tema, acrescentasse informações mais

específicas, tanto da oferta direta da escola, quanto as parcerias que a escola estabelece e alude a esse tema com outros parceiros, e o critério de participação dos (as) professores (as).

Nesse âmbito, destacou que há uma grande necessidade de ofertar formações com o tema de abordagens lúdicas aos professores. Pôs em evidência as últimas formações ofertadas antes da pandemia, que teve por referência, a construção de materiais com a função de recursos pedagógicos, em seu vínculo com o Plano de Ação, com o tema: brinquedos e o brincar relacionado a matemática, onde tais recursos foram construídos pelas professoras. Outra formação citada foi sobre letramento. Destacou sobre o tema, a necessidade da SEDUC ofertar formações que dialoguem com as necessidades cotidianas dos docentes, uma vez que suas ofertas formativas, não estão contemplando, segundo sua opinião, a realidade demandada pelos professores no contexto da escola em suas práticas cotidianas.

Informou, que a intenção formativa por meio de oficinas relacionadas ao tema do letramento e a matemática, com a construção de materiais pedagógicos pelas professoras, foi denominado pela intérprete como “*ciclos de formações, envolvendo construção de material.*” (IE), os quais, vem sendo desenvolvido há algum tempo no contexto escolar, havendo a necessidade de prosseguimento a esse processo, associado a construção de recursos pedagógicos, direcionados para o apoio a mediações pedagógicas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual e segundo o termo utilizado pela intérprete, direcionado sua mediação para “*outras dificuldades de aprendizagem.*” (IE).

Referente a 2022, citou a proposta temática que envolverá, em suas palavras, o ‘universo amazônico’. Desse modo, informou que as ações formativas com abordagem lúdica na escola, com a intenção de convergir para as práticas docentes, pode ser tema específico, que alude diretamente a abordagem lúdica, ou pode ser abordado de forma interdisciplinar em relação a um outro tema gerador. Como exemplo, “*brinquedo e brincar, envolvendo a matemática.*” (IE), o qual foi proposto pela escola no âmbito da Semana Pedagógica, cuja intenção era a mediação com jogos para o desenvolvimento da matemática e letramento, por meio da construção de materiais pedagógicos pelas professoras

Desse modo, a escola mantém linhas formativas promovidas diretamente pela escola, que acontece tanto no contexto da Semana Pedagógica, quanto ao processo formativo contínuo anteriormente descrito.

A outra linha de formação convergente à escola, que também abrange abordagens lúdicas, são propostas formativas de parceiros externos, tanto nos projetos permanentes como da Editora Paulus, e o Projeto Liberal na Escola. Ambos ofertam formações para a escola,

com abertura de vagas para todos os professores (as), com diferenças de critérios de oferta entre a Editora Paulus e o Projeto Liberal.

A Paulus oferta uma série de formações, e abarca a demanda espontânea dos professores que quiserem participar. O critério é realizar no contexto das práticas, a proposta temática sugerida. A única exigência, é que todos os Kits de leitura ofertados, sejam entregues para as crianças.

Pelo Liberal, há um Edital, com critérios de participação preestabelecidos, envolvendo para quem participar, desenvolver todas as atividades propostas na formação, incluindo um relatório e culminância das atividades. Os professores que participam desse processo fora do Edital, não tem essa obrigatoriedade, somente para os que participam pelo referido critério. Os (as) professores (as) que ficam fora desse critério, permanece o convite, mas não a obrigatoriedade. As vagas são em função dos critérios do Edital e espaço. Nesse âmbito, foi informado, que é feito uma abordagem de conversa acerca da viabilidade de participação dos professores (as) que se vinculam aos critérios do Edital, pelo exemplo dado, serem turmas do terceiro ano.

As propostas têm um período de desenvolvimento na escola e um período de culminância. Outra formação convergente à escola, foi sobre educação financeira, promovida pelo Banco Central do Brasil, onde os professores participaram e depois houve a mediação do técnico na escola. Em virtude da pandemia, esse processo formativo abrangeu em suas palavras, *“uma série de formações todas online.”* (IE). O espaço formativo da Paulus é no auditório da Universidade da Amazônia-UNAMA, e do Liberal no espaço do Jornal Liberal.

Como vimos até aqui, evidencia-se desse contexto formativo, extra e intra-escola, aspectos que serão refletidos de forma mais específica no âmbito da Seção 3, em uma subseção, que aborda o âmbito das práticas pedagógicas e educativas, mas aqui considera-se desde já, importante demarcar, o adiantamento de um ponto central dessa reflexão, acerca dos contextos formativos das intérpretes, quanto a convergência do âmbito de influências formativas plurais, quanto a relação com diferentes agentes educativos em relação às práticas educativas, corroborando o que afirma Sacristán (1999), que em sua amplitude, as práticas educativas, extrapolam os intramuros de sala de aula e da escola.

Para o autor, a prática educativa, por ser uma prática cultural, a influência que recebe de vários agentes educativos que a atravessam, como o observado até aqui pela descrição dos diferentes contextos formativos, e as formas de relação com as práticas educativas, extrapola a relação entre os professores e as crianças/educandos (as), onde, os agentes educativos, além

desse par, segundo o autor, são todos aqueles que portam teorias e suas razões, e com suas ideias, interferem na cultura interna de sala de aula,

Assim, o agente educativo, é todo aquele que faz o transporte de ideias para as práticas educativas. Sob essa orientação, segundo o âmbito descrito desse contexto formativo como contexto sociocultural, mantém o diálogo com a cultura das práticas educativas, as quais integram múltiplas vozes, para onde convergem as referências plurais de seus agentes, e nesse processo, a criança não fica de fora, mas que lugar ela ocupa nesse contexto? Dentre todas essas influências, qual a receptividade da influência e ressonância das crianças/educandos (as) na cultura interna das práticas educativas em sala de aula? São dimensões a serem analisadas de forma mais específica, no âmbito das Representações Sociais sobre o brincar e sua relação com a cultura lúdica da criança nas práticas educativas, na seção 4.

Sobre essa questão, a seguir, o Quadro 9 (nove), descreve sobre o tempo de experiência no Ensino Fundamental de nove anos, considerando o tempo total nesse nível de ensino na educação básica, e o tempo na série atual que exerce a docência nas séries iniciais, 1º e 2º ano/9.

Quadro 9 - Tempo de Docência no Ensino Fundamental de 9 anos e por Nível de Ensino.

Intérprete	Tempo de atuação docente no ensino fundamental de 9 anos	Tempo de docência na série atual de ensino (referência da pesquisa)
A	16 anos (10 no sistema público e seis no privado)	13 anos anos.(2º/9) (10 anos/sistema público/ 3anos/sistema privado)
B	15 anos	5 anos (1º/9)
C	14 anos	7 anos (1º/9)
D	26 anos	10 anos no ensino fundamental (espaço da biblioteca) (2º/9)
E	10 anos	10 anos nas séries iniciais (2º/9)

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2021/2022.

Considerado as informações descritas no quadro, o tempo total de docência na educação básica em nível do ensino fundamental, abrange entre dez a vinte e seis anos, e nas séries iniciais correspondentes de cada intérprete, o tempo entre cinco a dez anos.

O quadro 10 (dez), sintetiza a descrição da participação das intérpretes em grupos, os

quais abrangem uma configuração heterogênea, com funções e finalidades de natureza educativas e socioculturais diversas, com variações em relação ao ambiente grupal, tanto virtual /e ou físico. Outro aspecto heterogêneo, é o modo da participação, de maior ou menor permanência, em função da natureza do grupo, do tipo de vínculo, a função estabelecida e a forma de participação em cada configuração grupal. Nesse contexto, uma situação de exceção, a intérprete (C) declarou não participar de nenhum dos contextos dos grupos referentes.

Das intérpretes que informaram a participação em grupos, tanto de natureza educativa acadêmicos/e outros extra/ acadêmico, quanto artístico-culturais, atribuíram um sentido formativo a esses contextos, relacionado a experiências imbuídas de valores existenciais, socioculturais e educacionais, considerado o vínculo e a relação de participação em cada contexto, sentidos sob os quais acessaram/acessam como âmbito de referências em suas práticas educativas.

Quadro 10 - Participação em grupos

Intérprete	Participação em grupos de natureza educativa acadêmicos/e outros extracadêmicos	Artísticos/Culturais	Desportivos
A	-Participação por um determinado período, de um grupo de estudos acadêmicos da UFPA, vinculado ao curso de Psicologia.	-Participação em grupos descritos como culturais, integrado ao Instagram, com trocas de agendas vinculadas à eventos culturais, como teatro, cinema e trocas de livros com temas diversos.	-Informou não participar de grupos desportivos.
B	-Participação de grupo religioso, vinculado à Igreja Triangular, orientado para atividades educativas religiosas para crianças.	-Participado temporária, em função de sua filha, de um grupo de dança da UEPA.	-Informou não participar de grupos desportivos.
C	-Informou não participar .	-Informou não participar	-Informou não participar de grupos desportivos.
D	-Participação de grupo religioso de catequese (estudos bíblicos para crianças, vinculado ao grupo da Paróquia e da CRB. (Conferência dos Religiosos do Brasil-PA).	-Informou não participar	-Informou não participar grupos desportivos.
E	-Informou não participar de grupo de estudo específico, mas atualmente seguir grupos online, vinculados a instituições com função formativa e orientadora, com oferta de cursos e acervo de materiais educativos diversos.	-Informou apreciação pelo que denominou “cultura popular”, referente a cultura nordestina, sua origem natal, e a cultura do Pará. -O destaque referente cultural do Pará, informou seguir e	-Informou não participar de grupos desportivos.

		participar dos eventos promovidos pelo Arraial do Pavulagem.	
--	--	--	--

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022

A intérprete (A), participou por um determinado período de um grupo de estudos acadêmicos da UFPA, vinculado ao curso de Psicologia. Em referência a grupos de natureza artístico/cultural, declarou a participação em grupos de ambiente virtuais no Instagram, com função sociocultural, onde há trocas de agendas de eventos culturais, como teatro, cinema, e trocas de livros com temas diversos. Desse contexto, informou selecionar referências de conteúdos que considera importantes para o ambiente de suas práticas.

A intérprete (B), relatou sua participação em grupo religioso, vinculado à Igreja Triangular, voltado para atividades educativas religiosas para crianças. Sua trajetória nesse ambiente religioso, foi iniciada por meio da função auxiliar de ensino, cuja experiência influenciou e foi determinante para sua escolha na profissão docente. Declarou que é um contexto, que em termos de valores, exerce influência no seu processo profissional.

Relacionado a dimensão artístico-cultural, informou ter acompanhado sua filha, que fazia parte de um grupo de dança da UEPA, e nesse contexto, gostava de envolver - se nas atividades inerentes ao processo. Quanto a grupos desportivos, informou não participar.

A intérprete (C), relatou não participar de nenhuma forma dos grupos descritos.

A intérprete (B), declarou participar de um grupo religioso de catequese, com a função de estudos bíblicos para crianças, vinculado ao grupo da paróquia que frequenta e da CRB. (Conferência dos Religiosos do Brasil-PA). Nesse contexto, desenvolve a função de coordenadora de processos formativos, que tem por finalidade a educação religiosa. As atividades que desenvolve na função de coordenação, tem o objetivo de orientar as educadoras do grupo de catequese. Em relação a grupos artísticos-culturais, similar a intérprete (C), informou não participar.

A intérprete (E), coordenadora pedagógica, informou não fazer parte de grupo de estudo específico. Sua referência atual, é seguir grupos online, vinculados a Institutos e Fundações, de natureza educacional, artístico e cultural. Sua participação nesses contextos, tem por finalidade, além de em suas palavras, “*alimentar-se*” com a oferta de várias referências culturais e educacionais, tem por intenção, trazê-las para o ambiente das práticas educativas.

Dentre os grupos institucionais que segue em ambiente virtual, destacou: ‘Instituto ITAÚ’, ‘Instituto Ayrton Senna’, ‘Faculdade Paulus’, ‘USP/UNB’, ‘Instituto Água’, referente

à Educação Ambiental. Na ‘PETROBRÁS’, o ‘Projeto Sinfonia para Criança’. Entre outros, ‘Palavra Cantada’, ‘Procuradoria Geral da União’, com o ‘Projeto Educação e Cidadania’. O ‘Instituto Turma da Mônica’, ‘Banco Central do Brasil’, com o ‘Projeto de Educação Financeira’ sob uma abordagem lúdica.

Relacionado à grupos artístico-culturais, informou sua apreciação pelo que denominou “cultura popular”, referente a cultura nordestina, sua origem natal, e a cultura do Pará. Sobre esse contexto, declarou seguir e participar dos eventos culturais promovidos pelo ‘Arraial do Pavulagem’.

O Quadro 11 (onze) a seguir, descreve as referências relacionadas as motivações, aproximações e percepções do ser professor, e suas características na relação com a educação de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esse aspecto, demarca na trajetória das intérpretes, motivos da aproximação em relação a educação da infância e os sentidos de afinidade e vinculação a esse contexto, e as referências de significação das percepções de ser professora/educadora nesse contexto, e as características que consideram importantes na dimensão educativa, integrando dinâmicas e processos vinculados às suas trajetórias em suas bases relacionais com esse contexto educativo.

Quadro 11 - Motivações, aproximações e percepção do ser professor e suas características na relação com a educação de crianças no EF

Intérpretes	Motivações e aproximações com a educação de crianças no ensino fundamental	Ser professora/coordenadora na educação de crianças no ensino fundamental	Características consideradas importantes ao professor em relação a educação de crianças
A	-O motivo da aproximação está relacionado ao gostar de crianças.	-O ser professor, integra o dispor-se ao aprendizado contínuo que inclui o dispor-se aprender com as crianças.	-Vontade e disponibilidade para a aprendizagem contínua -Gostar do que faz
B	-Aproximação primeira em função da necessidade de trabalho. -A aproximação sucessiva e afinidade com a dimensão do alfabetizar crianças, foi ampliado como fator motivador	-O ser professor integra a dimensão de um papel social, associado a função docente alfabetizadora.	-Afetividade associada a empatia

C	-A primeira aproximação foi em função da necessidade de carga horária, mas no processo emergiu a afinidade e o interesse em continuar com a educação de crianças nesse nível de ensino das séries iniciais.	-O ser professor, além de um formador, integra a conjunção de educador, mediador e orientador, dimensões direcionadas para a formação da criança.	-Mediador e orientador
D	-A aproximação inicial foi em função da necessidade de carga horária, mas no processo, a emergência da construção e aprofundamento de práticas motivadoras da continuidade no ensino fundamental.	-O ser professor, relaciona-se ao acompanhar o processo da criança e facilitar o acesso ao conhecimento	-Em relação ao professor (a), ser flexível, acessível e empático. Atitude de acolhimento.
E	-Inicialmente o não interesse pela área da educação da criança, mas no percurso, as primeiras aproximações foram motivadas por questões profissionais.	-Ser coordenadora, envolve o exercício da profissão na relação com a criança e a família, buscando preservar a identidade e função de educadora no contexto da educação fundamental.	-Características do (a) professor (a) que conjugue ser flexível, acessível e empático. -Em referência às características como coordenadora: conjugue flexibilidade, resiliência e criatividade

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022

Para a intérprete (A), o motivo da aproximação, vinculou-se ao gostar de crianças, remetida a afinidades aos elementos lúdicos do universo da sua infância, transportados ao contexto profissional, quando no jogo simbólico, gostava de vivenciar a dimensão do ensino na interação com bonecas, por meio de desenho, pintura, contar história e caça-palavras, e sob essa correspondência de aproximação da educação de crianças com seu próprio universo lúdico na infância, declarou, “[...] *é um mundo que eu sempre gostei, então, eu gosto, eu gosto muito de trabalhar com criança.*” (IA).

A aproximação com a educação de crianças para a intérprete (B), foi em função da necessidade de trabalhar, mas no contexto da experiência de ensino religioso anteriormente descrita no quadro 6 (seis), reiterou essa aproximação por meio da experiência de ensino na escola bíblica, contexto no qual sentiu-se motivada a continuar o investimento na educação de

crianças, cujo processo gerou afinidade e ampliação da motivação, vinculada ao sentido em auxiliar a criança por meio da alfabetização, em suas palavras a esse percurso.

E o que me aproximou é a necessidade que eu via muitas crianças, porque sempre, eu sempre gostei muito de alfabetizar, muitas crianças que não conseguiam aprender a ler e escrever na idade certa, então ia passando ia ficando adultos e iam acabando é, por deixar a escola por falta de estímulo nessa situação, e, eu disse não, mas eu gosto, eu sempre gostei, e isso me aproximou em sala de aula. (IB).

A intérprete (C), relatou que sua aproximação com a educação de crianças no ensino fundamental, foi em função de necessitar de carga horária, onde a disponibilidade do tempo que necessitava, estava nesse nível de ensino no contexto da atual escola, e desse modo, em suas palavras, *“A partir daí que eu fui desenvolver o meu trabalho para esse público.” (IC)*. Informou que no processo, passou a sentir afinidade na interação com esse contexto educativo, o que conduziu a escolha em permanecer nesse âmbito do ensino fundamental.

A intérprete (D), similar a intérpretes (C), sua aproximação desse nível de ensino, foi em função da necessidade de carga horária. No entanto, a partir dessa primeira referência, no contato cotidiano com esse universo, foi constituindo afinidade e relação com esse contexto, e assim declarou: *“[...] aqui eu procurei me, ir me aprofundando, me adaptar as práticas educativas.” (ID)*.

A intérprete (E), informou que seus interesses iniciais na graduação, nas escolhas de pesquisa/estágio, incidiam na área da adolescência, mas no percurso, em referência ao concurso e contratos de trabalho na área da educação da infância, foram contextos veiculadoras de aproximações com o universo da infância, em suas palavras: *“Ai, eu fui me apaixonando, ai eu fui me relacionando com eles, ai é sempre, foi acontecendo assim, de forma assim bem natural. Ainda não intencional, porque eu ainda não tinha intenção, nenhuma, nenhuma, de, de, desse universo infantil.” (IE)*.

Quanto a dimensão do ser professor (a), nesse contexto educativo, abrange sentidos e valores que integram dimensões vinculadas ao aprender, ensinar, orientar, mediar, acompanhar, educar.

A intérprete (A), em relação ao ser professor, consiste em ser aberto a integração de um aprendizado contínuo.

A referência do ser professor para a intérprete (B), integra no âmbito da educação da criança, uma dimensão superlativa ao ser um grande desafio, que abrange o cumprimento de um papel social, associado a função social docente de ser alfabetizadora.

Para a intérprete (C), além de um formador, o ser professor, integra a conjunção de educador, mediador e orientador, direcionado para a formação da criança, que no seu assinalamento, pela ausência da família, integra nesse ser, a função familiar, no sentido orientador. De todas essas dimensões, ressalta o de educador e de orientador, com ênfase na orientação da criança, no sentido de conduzi-la, em como lidar com as referências do mundo.

A intérprete (D), integra a referência ao ser professor, a função de acompanhar e perceber o que é necessário à criança, para fazer adaptações de acordo com o identificado no percurso de educação/aprendizagem, significado como uma travessia, no sentido de tornar o conhecimento acessível.

Para a intérprete (E), sobre essa questão, declarou considerada a condição de ser coordenadora pedagógica, envolver o exercício da profissão na relação com a criança e a família, buscando preservar a função de educadora no contexto escolar, afastada da projeção da identidade de papéis parentais no âmbito educacional, no sentido de não houver o misturar-se na função educativa, o que é do âmbito da função social da educação escolar, e o que é do âmbito familiar parental na relação com a criança.

Assim, considera ser necessário ampliar a reflexão sobre o tema, para romper com a mistura entre os papéis e funções sociais do educador, seja professor e/ou coordenador, em relação a função social da família, e desse modo, mudar a relação identitária entre as funções sociais familiares e as funções sociais escolares na relação com a criança, no sentido de não haver, na função educativa, a misturas de papéis entre a família e a escola.

Relacionado as características consideradas importantes ao professor (a) nesse contexto educativo, compareceu características similares ao ser professor (a), descritas anteriormente, com algumas variações por cada uma das intérpretes.

As características ressaltadas pela intérprete (A), está relacionada a vontade e disponibilidade para a aprendizagem contínua e gostar do que faz, ressaltados como elementos de fortalecimento diante das dificuldades enfrentadas no contexto da escola pública. O valor do aprender, associado a qualidade, no sentido da aprendizagem significativa, relacionada a correspondência entre qualidade e aprender com significado, com a finalidade de acessar tal aprendizagem, quando necessário, em referência ao contexto de suas práticas.

Para a intérprete (B), a característica evidenciada como de máxima importância, é a afetividade e a empatia, qualidades afetivas que atribui a função de “*equilíbrio*” na relação com a criança, no sentido de abordá-la “*como pessoa*” e não “*como objeto*”.

A intérprete (C), reitera a característica do professor como mediador e orientador, que considera contrária a característica de transmissor de conteúdo, resultando em uma abordagem da educação de uma maneira técnica e instrumental.

Para a intérprete (D), considera como importante, características de acolhida e abertura, no sentido de compreensão do comportamento e consideração positiva pela criança, com ênfase na atitude de acolhimento, com sentido orientado ao cuidado e a escuta.

As características primordiais para a intérprete (E), em referência ao professor, conjuga flexibilidade, acessibilidade ao outro e empatia. Em referência a sua condição de coordenadora, conjuga características de flexibilidade, resiliência e criatividade, no sentido de propor processos e dinâmicas educativas orientadas para o interesse da criança. Inclui estabelecer processos de parceria com a família e buscar a intencionalidade no planejamento para esse contexto educativo.

Evidencia-se desse conjunto inerente ao contexto sociocultural das intérpretes, caracterizado pela evocação de indicadores quanto aos significados e valores atribuídos as suas experiências em sua trajetória pessoal e profissional, enquanto grupo social em seus processos e dinâmicas, que do ponto de vista das RS, diante da heterogeneidade de suas trajetórias e contextos socioculturais, existem pontos de convergência do que é comum e consensuado no grupo e suas representações, considerado a pertença social dos indivíduos, como grupo identitário na relação com a educação da infância, cujas dimensões, no processo de formação das RS, nos diz Jodelet (2001):

Como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos, com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas. (JODELET, 2001, p. 22)

Sob a reflexão da autora, em acordo com o descrito acerca dos diferentes contextos sócio-culturais das intérpretes, sob a orientação das RS, considera-se que são referências de interiorização de suas experiências e práticas, as quais são produtoras de significações culturais, em vínculo com “modelos de condutas e pensamentos, socialmente inculcados, pela comunicação social, que a eles estão ligados”. Essas diferentes dimensões, em convergência aos universos consensuais, formam pontos comuns, que aludem ao modo como o grupo interage e se orienta por meio das suas representações sociais, e como pensamento social, carregam marcas e traços das influências do seu ambiente cultural, com suas crenças, ideias,

afetos, dissensos, consensos, que imprimem as marcas da identidade das interações grupais deste grupo de intérpretes.

2.4 Lócus da pesquisa: lugar dos saberes e práticas docentes.

O critério para o lócus da pesquisa, vinculou-se ser em uma escola da rede estadual de ensino, que abrangesse as séries iniciais do ensino fundamental, associado ao conjunto de critérios anteriormente descritos em relação ao grupo de intérpretes.

Considerado o atual contexto pandêmico em torno da COVID-19 e suas variantes em circulação, e ao fato da pesquisa ser na escola pública, segui todas as orientações e normas vigentes no âmbito nacional e estadual, quanto às medidas e usos de Equipamentos de Proteção Individual-EPI, bem como as orientações de biossegurança adotadas pela rede estadual de ensino no contexto escolar.

A caracterização da escola, referente ao contexto físico e organizacional, são dimensões abordadas sob os seguintes aspectos, a) Histórico; b) Localização geográfica da pesquisa, c) Estrutura física e organizacional.

A estrutura organizacional, no âmbito da modalidade organizativa da ação pedagógica e educativa em relação às séries iniciais do ensino fundamental no projeto pedagógico da escola, será abordada posteriormente na subseção 2.4.1, tanto sob a perspectiva da coordenação pedagógica, quanto das professoras.

A fonte de informações do relato a seguir, foi a partir da entrevista com a coordenadora pedagógica, intérprete (E), e do documento do Projeto Político Pedagógico-PPP.

Sobre a origem histórica da escola, segundo o informado pela coordenadora pedagógica e as informações presentes no Marco Histórico do Projeto Político Pedagógico-PPP, inicialmente, desde 1967, o espaço servia de casa de passagem e acolhimento com diferentes finalidades para as freiras, integrantes da congregação religiosa Missionárias de Santa Teresinha, e dentre estas, a ação socioeducativa junto as famílias, crianças e adolescentes dos bairros adjacentes. Nesse contexto, identificado a necessidade de trabalho das famílias, foi concebido e construído o espaço de uma creche para atender às necessidades dessa demanda familiar.

Posteriormente, em 1974, foi realizado um convenio entre as Missionárias e a Fundação João XXIII, com a finalidade de atender 50 crianças em regime de creche. A manutenção do espaço era realizada por meio de convênios com as seguintes instituições,

FIBESP, LBA, colégio Nazaré e Lions Club. Nesse contexto, a ampliação do atendimento para 150 crianças.

Vinculado ao movimento das transformações sociais e culturais, a partir de 1985, a escola obteve investimento do Governo do Estado, para a melhoria das salas de aula, ficando a obra inacabada. Nas décadas de 80 a 90, houveram outros investimentos, dentre estes, o convênio com a SEDUC e a SEMEC. Por meio desse processo, foi ampliado o espaço da Educação Infantil e posteriormente o Ensino Fundamental.

Considerado esse percurso histórico-social, atualmente a escola pertence à estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, por meio de sua integração ao conjunto de escolas jurisdicionadas da Unidade Seduc na Escola-USE's, composta por um total de 20 USE's e integra o conjunto de escolas da USE 8 (oito).

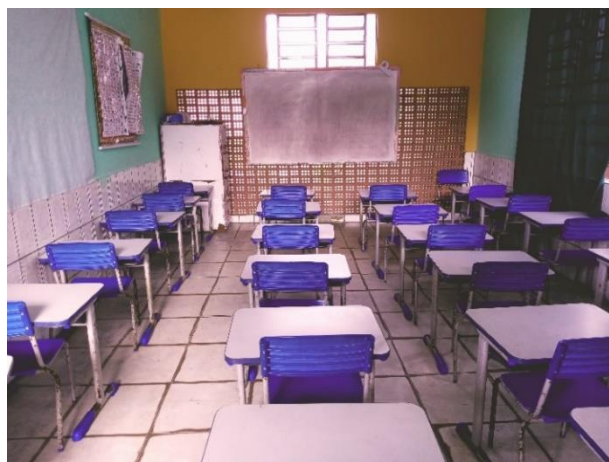
O lócus da pesquisa é uma Escola Estadual de Ensino Fundamental de Nove Anos, do 1º ao 5º ano/9, situada geograficamente no Município de Belém, no Bairro do Marco

Seu vínculo administrativo atual com a Secretaria de Estado de Educação/SEDUC/PA, é por meio do regime de Comodato. Nesta forma de contrato, a Secretaria de Educação é responsável pelo pagamento dos profissionais e investimento na infraestrutura de materiais e equipamentos. A manutenção da infraestrutura do espaço físico, é de responsabilidade da Congregação das Irmãs Missionárias de Santa Teresinha, as quais pertence o prédio da escola. Nesse contexto, todos os servidores são da SEDUC. O pessoal de apoio (merendeiro e agente de portaria), desenvolvem serviços terceirizados.

A escola é de médio porte, com um total de onze salas de aula, divididas da seguinte forma: quatro salas são cedidas para a Secretaria Municipal de Educação-SEMEC, onde funciona o Jardim I e o Jardim II, com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade. As outras 7 (sete) salas de aulas, são de uso do ensino fundamental, vinculado à Secretaria de Estado de Educação- SEDUC, correspondente aos níveis de ensino do 1º ao 5º ano/9, com enturmação de crianças na faixa etária de 6 a 12 anos de idade.

Além das salas de aula, a escola tem outros espaços que são utilizados como referência de ambientes educacionais. Uma Sala de Vídeo, uma Biblioteca, uma Sala de Recurso Multifuncional do Serviço de Atendimento Educacional Especializado-SAEE. (fotos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9).

Foto 1- Sala de aula do 1º ano/9. 1ºandar



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (Março/2022).

Foto 2- Sala de aula do 2º ano/9. Andar térreo



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora. Março/2022.

Em seguida, constam os registros fotográficos de parte dos acervos relacionados aos projetos citados. Em relação a Ciranda da Leitura, Gibiteca, e Mala da Leitura, são projetos vinculados ao contexto da biblioteca, mas articulados as práticas educativas das professoras no seu todo.

Foto 3 e 4- Espaço da Biblioteca



**Fonte: Acervo da pesquisadora.
(Março/2022).**

. Foto 5 e 6- Espaço da Biblioteca. Ciranda da Leitura e Gibiteca



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora. (Março/2022)

Foto 7 e 8- Espaço da Biblioteca. Mala de leitura.



Fonte: Acervo da pesquisadora.
(Março/2022).

Foto 9- Sala de Recurso Multifuncional.



Fonte: Acervo da pesquisadora
(Março/2022).

No espaço próximo à área externa, situa-se o refeitório, conjugado ao espaço da cozinha. Este espaço é destinado tanto às refeições das crianças vinculadas à educação infantil quanto do ensino fundamental. (fotos: 10 e 11).

Foto 10 e 11-Espaço do refeitório e cozinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora (Marco/2022).

Fotos 12, 13. Área externa.



Fonte: Acervo da pesquisadora. (Março/2022).

A escola possui uma área externa, que é usada como campo de futebol e uma área coberta com múltiplos usos, tanto para aulas de educação física, quanto para atividades educacionais, que fazem parte do calendário escolar, como festa junina, Natal, e outras celebrações, que de forma geral, acontecem na área coberta. (fotos: 12, 13).

A escola tem no total, onze banheiros, destes, dois são para o uso dos adultos, um masculino e outro feminino. Nove banheiros são reservados para o uso das crianças, sendo cinco de uso feminino, e quatro de uso masculino. Para o uso da creche e educação infantil, há três com chuveiro. (fotos: 14 e 15).

Foto 14 e 15- Banheiros de meninos e meninas.



Fonte: Acervo da pesquisadora. (Março/ 2022).

Os espaços reservados ao corpo técnico-administrativo e pedagógico, é composto por uma sala destinada para a coordenação pedagógica, uma sala para a direção e uma sala reservada para a secretaria. Não há sala dos professores. Informou que está em processo de negociação junto a direção, para a construção de um espaço específico aos professores. (fotos: 16 e 17).

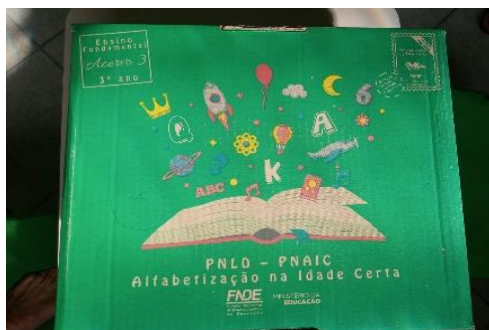
Foto 16 e 17- Sala da coordenação pedagógica à esquerda



Fonte: Acervo da pesquisadora. (Março/ 2022).

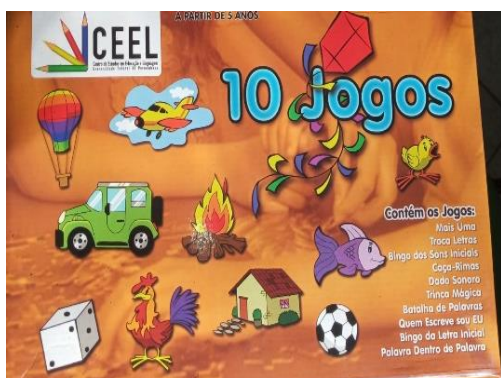
Em relação aos materiais pedagógicos destinados ao processo educativo no contexto escolar, foi informado os materiais originados do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, como kits de jogos, kits de caixas de leitura, e acervo de livros infantis por meio do Ministério da Educação-MEC. A formação de uma pequena Gibiteca, de acordo com o registro anterior. (fotos: 18, 19, 20 e 21). E por meio de parceria com a editora Paulus, a oferta de kits de leituras. Também por meio de parceria com o projeto, o Liberal na Escola, a construção de material pedagógico, por meio do uso de jornal.

Foto 18 e 19- Acervos de literatura infanto-juvenil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PINAIC.



Fonte: Acervo da pesquisadora. (Março/2022).

Foto 20 e 21- Acervos de Jogos Educativos. Ministério da Educação/MEC/CEEL.



Fonte: Acervo da pesquisadora. (Março/2022).

A informação quanto aos equipamentos e recursos tecnológicos, projetor/Artur, televisão, vídeo, caixas de som, DVD, Computadores e Máquina xerox, observados esses recursos pela pesquisadora, no contexto da biblioteca e da secretaria.

A escola possui em seu quadro técnico-pedagógico três coordenadoras pedagógicas, que no momento foi informado, uma estar aguardando lotação em outra USE. Compondo o quadro de direção, uma Diretora e uma Vice-Diretora. Nos serviços de apoio, uma secretária, uma auxiliar de secretária, dois agentes de portaria, três merendeiras e três profissionais de apoio responsáveis pela limpeza da escola.

Em relação ao corpo docente, a escola tem dezessete professores. Onze professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental/9, três professores (as) de artes, um (a) professor (a) de

educação física, um (a) professor (a) da biblioteca, um professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE. Exceto esse quantitativo, tem três professores (as) readaptados, (as), um (a) na secretaria, uma na biblioteca, e a outra no momento da entrevista, não havia informado qual seria sua função.

A escola tem um Conselho de Classe, com função deliberativa sobre questões pedagógicas, em específico, aspectos curriculares, demandas de situações específicas de aprendizagem dos estudantes, e questões vinculadas à progressão. Foi ressaltado, que o Conselho de Classe em suas funções deliberativas, considera as de relevância pedagógica.

Em relação a oferta de turmas do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano/9 (fundamental I e II), existem três turmas do primeiro ano, com vinte educandos em cada turma. Três turmas do segundo ano, com vinte e cinco educandos em cada turma. Todas essas turmas têm matrícula de estudantes com deficiência⁴. Existem três turmas do terceiro ano, com vinte e cinco educandos. Em relação ao quarto ano, tem três turmas. Na turma matutina, é ofertado o quantitativo de vagas para trinta educandos, nas duas turmas do turno vespertino, são ofertadas vagas para vinte e cinco educandos em cada turma. No quinto ano, tem duas turmas, com trinta educandos em cada.

Quanto aos critérios utilizados para a formação de turmas, o primeiro critério segundo o informado, está vinculado a prioridade dos educandos da escola, o segundo critério de enturmação, é por meio do filtro no sistema de matrícula da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, considerado no critério, duas vagas por turmas para estudantes com deficiência.

De forma geral, o critério por gênero é heterogêneo, no entanto, segundo o informado, ocorre no turno vespertino, pedido pelas professoras, a divisão igualitária do quantitativo de meninas e meninos. Outro critério estabelecido no início do ano letivo, é denominado de critério de recuperação, que por meio de um processo de avaliação inicial da aprendizagem, tem por finalidade uma diagnose inicial, para identificar a necessidade de um plano de recuperação.

Vinculada ao perfil socioeconômico e cultural das crianças, foi informado, que em sua maioria, são oriundos do bairro Curió-Utinga, próximo ao entorno da escola, no entanto, nos últimos três anos, com maior intensidade, a escola recebe crianças de outros bairros, como Cabanagem, Terra Firme e Guamá. Quanto ao nível socioeconômico, a maioria foi descrita

⁴Nomenclatura referente à Lei Brasileira de Inclusão-LBI nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 de maio de 2022.

pertencentes a classe média baixa, com renda familiar de até um salário mínimo, no entanto, da maioria, a renda familiar é menor que um salário mínimo, originada de emprego informal. Em sua maioria, a família declara as crianças como pardos ou brancos.

2.4.1 Modalidade Organizativa da Ação Educativa do Ensino Fundamental no Projeto Pedagógico da Escola segundo a Coordenadora Pedagógica e as Professoras

Segundo o informado anteriormente, esta subseção descreve a fonte de informações da entrevista com a coordenadora pedagógica, e com o grupo de professoras, para ambas, foi abordado o mesmo roteiro. Esse tema, complementa a caracterização do ambiente sociocultural onde se insere as práticas educativas e pedagógicas. A escolha em escutar ambas as perspectivas sobre o mesmo tema e seu contexto, a modalidade organizativa das práticas educativas no projeto pedagógico da escola, parte da compreensão, em referência a Sacristán (1999), de que os (as) professores (as) ocupam o lugar identitário de veiculadores (as) de uma determinada referência de cultura que ocupam na educação. E como grupo identitário, segundo Tardif (2014), considerada a relação entre teoria e prática no âmbito da prática docente, segundo a abordagem tradicional acerca dessa relação, consiste em negar o saber que é originado da prática docente. Ao contrário, segundo o intencionado nesta pesquisa, afirma o autor, consoante a mesma ideia inerente à TRS.

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2014, p.234).

Portanto, postular intérpretes da pesquisa como atores sociais, propõe o autor, tem por dever, registrar os sentidos que compõe a ação docente e seus saberes, sem, no entanto, deixar de ser crítico, para não incorrer naquilo que o autor chama de “excesso etnográfico”, pois quanto ao saber: “[...] o valor deles vem do fato de poderem ser criticados, melhorados, [...] (TARDIF, 2014, p. 206).

Essa questão, relaciona-se a outra, quando em vínculo ao campo da educação da infância, alerta o autor, que:

[...] esse pluralismo da ação e do saber pode e deve ser subordinado a finalidade que ultrapassem, em termos de dignidade, os imperativos da prática, porque dizem respeito a seres humanos, crianças, adolescentes e jovens em formação. [...] uma ética da profissão, não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do

sentido da educação como responsabilidade diante do outro” (TARDIF, 2014, p. 182).

Portanto, na ação educativa e sua intenção, para Sacristán (1999) e Tardif (2014), os sentidos e as intenções educativas, são objetivações de uma determinada concepção de cultura e educação, e tornam-se o poder que mobiliza os planos em educação. Sob essa perspectiva, os saberes e sentidos das intérpretes, são filtrados, selecionados e interpretados em relação aos contextos de suas referências socioculturais, que sob efeito de motivações e valores integrados no processo de significação na relação com a cultura, geram seus efeitos nos modos de conceberem a proposta do projeto pedagógico e suas modalidades de organização nas práticas educativas e seus contextos de significação. Por esse sentido, nos diz Sacristán (1999, p. 41) “É preciso incidir no significado da ação pedagógica, com sentidos para os sujeitos, que conecte com os significados, os valores e motivações coletivas com as quais cada sujeito possa comprometer-se pessoalmente”.

Essa questão, articula-se com o exposto por Jovchelovitch, (2004), sob a qual, o ambiente psicossocial das representações sociais é relacionado por comunicações, símbolos e trabalho. Associada essa orientação em Tardif (2014, p. 122), nos diz o autor, que, “Todavia, como em qualquer organização do trabalho, a própria racionalização é determinada por todo o ambiente organizacional, composto de relações humanas, bem como pelas finalidades e valores que orientam o ensino”.

Segundo Sacristán (1999), importantes elementos no projeto pedagógico e suas modalidades organizativas, quando projetados em seus planejamentos, o que é selecionado nesse documento, é a objetivação da cultura representada como um *texto cultural*, que na orientação das RS, esse *texto cultural*, constitui um espaço de comunicações, interações e reflexões em torno de temas educativos/culturais, que fazem parte das modalidades organizativas das ações educativas e suas intenções orientadas às práticas educativas. Sob essa perspectiva, os temas/culturais são selecionados sob uma determinada concepção, compreensão, interpretação, valores e significação na relação com as referências das intérpretes em sua convergência sobre o brincar da criança e sua cultura, catalisando múltiplas ancoragens, que convergem na proposição de abordagens lúdicas, suas intenções e finalidades, que ambientam socialmente as dimensões acessadas na rede de significações socioculturais às quais pertencem, influenciam e estabelecem na elaboração e desenvolvimento de suas práticas educativas em relação à criança e sua cultura lúdica no contexto escolar. Vinculado a essas reflexões, será descrito a seguir, as referências descritas tanto pela coordenadora pedagógica, quanto pelo grupo de professoras.

Segundo a coordenadora pedagógica, a modalidade organizativa das ações educativas do trabalho pedagógico e educacional na escola, em relação ao ensino fundamental de 9 anos, 1º ao 5º ano, são desenvolvidas sob as modalidades Projeto Temático e Sequência Didática. Sob essa modalidade, as ações educacionais são projetadas no Plano de Ação, vinculado a um tema gerador, que servirá de referência catalizadora das ações educativas e suas relações com os componentes curriculares e seus objetivos pedagógicos de ensino. São quatro ações no primeiro bimestre e quatro ações no segundo bimestre, desenvolvidas a partir do tema gerador. Para cada temática, são elaborados e desenvolvidos os objetivos pedagógicos e educacionais, vinculados aos conteúdos dos componentes curriculares. Essa orientação é estabelecida pela coordenação pedagógica, de no mínimo, uma vez ao mês no bimestre, ser reservado um horário escolhido pelas professoras, no seu plano de aula, para desenvolverem uma ação relacionada à temática escolhida no projeto.

Cada ação desenvolvida por bimestre, relacionada ao tema do projeto, com ações desenvolvidas durante o ano letivo, tem sua culminância por meio de exposição de trabalhos produzidos pelas crianças.

Em conjunto com essas ações, na relação família-escola, para o envolvimento, aproximação e participação da família, foram descritas ações que envolve o agendamento de momentos formativos, com atividades relacionadas as demandas de temas vinculados à relação família-escola. A participação da família na culminância das ações nos contextos de datas comemorativas, como a festa junina, a mostra cultural, que acontece ao final do período letivo, são momentos abertos para a participação dos pais. Foi ressaltado, que apesar de no calendário letivo não haver mais a especificação de datas comemorativas, conclui-se que tem a sua importância, como modo de aproximação da família em relação ao espaço escolar.

Sob essa modalidade organizativa, o tempo e espaço da rotina pedagógica e educacional, de forma geral, são desenvolvidas em torno desse eixo organizador das ações educativas. Nesse contexto, a rotina das crianças na relação com as práticas pedagógicas e educativas, abrange os momentos de aulas com as professoras de turma, do 1º ao 5º ano em sala de aula, na disciplina de Educação Física, de Artes e na Biblioteca. Nos intervalos, a merenda escolar e o recreio. Assim é organizada a rotina das práticas, que acontecem entre atividades propostas e desenvolvidas nestes contextos de forma alternada, entre o grupo de professoras e suas respectivas disciplinas, vinculadas aos componentes curriculares do ensino fundamental e sua relação com as ações do ano letivo e as do bimestre nos projetos temáticos, que se articulam as datas comemorativas.

Em relação aos materiais pedagógicos ofertados, foi destacado nas palavras da intérprete, o ‘livro didático infantil’, disponível na biblioteca e na coordenação, segundo os registros fotográficos do referido acervo na seção anterior. A caixa com os livros, que ficam na biblioteca, referenciados no registro fotográfico (18 e 19), é levada para sala de aula, e depois devolvida. Outros materiais ofertados, correspondem ao acervo dos Jogos Educativos oriundos do MEC e do PNAIC, conforme o registro fotográfico (20 e 21), acerca destes recursos pedagógicos/educacionais.

Sobre ações propostas quanto a interação com esse material, informou a organização do espaço da sala de aula, o cantinho da leitura, com tapete, almofada, um ambiente de leitura, cuja regra era pegar o livro e depois devolver, no entanto, essa ação deixou de existir, porque as crianças não estavam devolvendo os livros, e a solução para essa questão, foi a elaboração da mala da leitura, conforme o registro fotográfico (7 e 8), para terem acesso em qualquer espaço da escola. Informou posteriormente, a retomada desses espaços.

Em relação ao modo do projeto pedagógico da escola contemplar propostas lúdicas no planejamento das ações educativas, foi informado, que no Plano de Ação da escola, há uma proposição da abordagem lúdica vinculada ao contexto das práticas educativas no âmbito dos projetos temáticos, que o seu processo de desenvolvimento, fica ao critério de cada professora, o modo como vai planejar em referência as diretrizes do plano anual e dos projetos temáticos.

Quanto aos objetivos pedagógicos traçados para o ensino fundamental de 9 anos no projeto pedagógico da escola, destacou a formação para o trabalho, mas que o objetivo central do projeto, é a formação para a cidadania, em suas palavras, “[...] *de um cidadão consciente, crítico*” (IE). Outro objetivo, é voltado para o alcance das metas exigidas pelas avaliações externas, em suas palavras, “*atender as provas externas*”. Dentre esses objetivos, reiterou a formação para a cidadania, em alusão aos desafios da sociedade contemporânea.

Em continuidade a essa abordagem, segundo o relato das professoras, sistematizado em três quadros. Após cada quadro, um breve resumo referente ao seu conteúdo, seguida de uma breve contextualização conceitual.

O Quadro 12 (doze), apresenta dimensões macro do Plano de Ação das ações educativas na escola, e sua articulação ao planejamento das práticas pedagógicas/educativas pelas professoras. Teve por critério, integrar a descrição comum das intérpretes em relação as orientações macro das práticas educativas, originadas de suas informações quanto ao Plano de Ação, reunidas nos seguintes aspectos a) Modalidade organizativa; b) Documentos orientadores; c) Âmbito do planejamento; d) Modo do plano de ação. O Quadro 13 (treze),

descreve como concebem a integração de propostas lúdicas a partir das referências do Projeto Pedagógico e do Plano de Ação, articulados em seu planejamento em referência aos documentos orientadores mencionados. O quadro 14 (treze), sintetiza o depoimento das professoras, acerca do que priorizam no âmbito de suas práticas pedagógicas/educativas, quanto aos objetivos propostos para as séries iniciais do 1º e 2º/9 do ensino fundamental.

Quadro 12 - Plano de Ação no Projeto Pedagógico e suas referências para a elaboração do planejamento das práticas pedagógicas/educativas cotidianas.

Intérpretes	Modalidade organizativa	Documentos orientadores base do plano de ação e planejamento das práticas	Âmbito do planejamento	Modo do Plano de Ação
A	Projeto temático	Bases Curriculares Nacionais Comuns-BNCC; Livros Didáticos do MEC.	Semana Pedagógica	Coletivo/interdisciplinar
B	Projeto temático	Bases Curriculares Nacionais Comuns-BNCC; Livros Didáticos.	Semana Pedagógica	Coletivo/interdisciplinar
C	Projeto temático	Bases Curriculares Nacionais Comuns-BNCC; Documento Curricular do Estado do Pará; Livros Didáticos do MEC	Semana Pedagógica	Coletivo/interdisciplinar
D	Projeto temático	Não especificou referências diretas aos documentos orientadores, mas ao projeto da escola vinculado ao projeto interdisciplinar de leitura..	Semana Pedagógica.	Coletivo/interdisciplinar

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Todas as intérpretes informaram, que o Projeto Temático, como modalidade organizativa da ação educativa e pedagógica, serve de base para o planejamento das ações das práticas pedagógicas/ educativas. A elaboração do planejamento anual é realizada de forma coletiva no âmbito da Semana Pedagógica, por meio do Plano de Ação. O planejamento docente é baseado nas diretrizes dos documentos nacionais e estaduais, e entre os citados, em específico pelas intérpretes (A), (B) e (C), as Bases Curriculares Nacionais Comuns-BNCC, Documento Curricular do Estado do Pará e Livros Didáticos do MEC. A intérprete (D), não especificou referências diretas aos documentos orientadores oficiais, mas estabeleceu o vínculo de referência do seu planejamento ao projeto da escola, articulado ao projeto de leitura.

Desse modo, os temas, como modalidade organizativa das práticas educativas, são planejados nesse contexto, articulados aos documentos orientadores e suas diretrizes, e desenvolvidos durante o ano letivo, em diferentes momentos do processo educativo na escola.

Quadro 13 - Organização no planejamento em relação ao tempo, espaço, atividades lúdicas propostas e materiais.

Intérprete	Elaboração do planejamento e seu contexto	Atividades lúdicas propostas	Espaço-tempo da inserção de atividades lúdicas no contexto das práticas educativas	Conjunto de materiais citados e sua oferta nas práticas educativas
A	Elabora o planejamento semanal/quinzenal a partir do planejamento anual.	-Atividades com jogos -Atividades lúdicas com mediação de situações que simulam o cotidiano. -Inserção de brincadeiras tradicionais.	-O tempo planejado, em função de propostas durante a semana. -Inserção de atividades lúdicas entre os intervalos da carga horária das disciplinas.	-Jogos educativos do acervo da escola. (bingo, dama, dominó); (trinca-mágica, bingo da letra inicial, quem escreve sou eu, bingo dos sons iniciais)
B	Elabora o planejamento a partir do Planejamento anual/planejamento semanal	-Atividades com jogos -Inserção de brincadeiras tradicionais -Atividade com contação de história e elaboração de personagem a partir da história	-Estipula o tempo planejado para o desenvolvimento de atividades lúdicas em relação ao contexto dos componentes curriculares.	-(Objetos referência) Objetos em miniatura de itens de supermercado, e relógio, bolo fake, bambolê, balão. Livros de literatura infanto-juvenil, gibis, livro didático.
C	-Elabora o planejamento em referência ao planejamento anual. Não especificou periodicidade.	-Atividades com desenho e pintura -Atividades com música e dança -Inserção de brincadeiras tradicionais.	-Tempo planejado de atividades lúdicas em relação a temática proposta, intencionado uma quantidade maior de aulas para contemplar o tema dos projetos temáticos conciliado ao tempo da criança.	-Tintas, giz de cêra, papéis, pincéis.
D	-Elabora o planejamento em referência ao anual. Não especificou periodicidade	-Atividades com contação de história -Atividades com jogos -Atividades com trava-língua e parlendas	-O tempo planejado no espaço da biblioteca, está relacionado a organização das atividades com cada turma.	

Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

Considerado a organização e rotina das práticas educativas, de forma geral, assume variáveis comuns e distintas para cada professora, que segundo seus relatos a esse contexto, sintetizado no referido quadro, incidiu nas seguintes referências, a) Elaboração do planejamento e seu contexto; b) Atividades lúdicas propostas; c) Espaço-tempo da inserção de atividades lúdicas no contexto das práticas educativas, com critérios próprios de

flexibilização, considerado o modo como está distribuída a carga horária entre as professoras no projeto pedagógico da escola; d) Conjunto de materiais ofertados nas práticas educativas.

Sobre as atividades lúdicas descritas e o conjunto de materiais, foi considerado tanto as citações inerente a esse conjunto de questões, quanto ao conjunto das respostas, onde as intérpretes citaram a referência de materiais e atividades lúdicas propostas em suas práticas educativas.

Em relação ao espaço-tempo da inserção de atividades lúdicas no contexto das práticas educativas, sob a dimensão dos projetos temáticos, corresponde ao anteriormente informado pela coordenadora pedagógica. Nesse contexto, a organização e inserção de atividades lúdicas em suas práticas educativas, tanto são associadas diretamente ao tema dos projetos, quanto não diretamente associadas, inseridas sob critérios próprios de flexibilização, que incluem aspectos valorativos e pragmáticos. Assim, na dimensão distributiva do tempo das atividades lúdicas, do lugar que ocupam em relação a esse contexto, organizam e distribuem o tempo planejado em relação a suas práticas, considerada a referência de sua carga horária na relação com os componentes curriculares que abordam, sua interligação aos projetos temáticos, somado a critérios próprios em relação a inserção de atividades lúdicas que propõe no contexto de suas práticas pedagógicas/educativa.

Quadro 14 - Objetivos pedagógicos do ensino fundamental

Intérpretes	Referência do nível de ensino	Objetivos pedagógicos do ensino fundamental
A	2º/9	<p>-Língua Portuguesa: a leitura e interpretação de texto em relação a tipologias textuais.</p> <p>-Matemática: conhecimento de sequência numérica, a relação e função dos números no cotidiano.</p> <p>-Desenvolvimento de valores sociais transversais aos objetivos propostos nos componentes curriculares de Geografia, História e Ciências.</p> <p>-Geografia: a identificação, relação e apreciação do espaço geográfico, relacionado ao contexto do espaço cotidiano.</p> <p>-História: relação com temas/história da realidade social: entre os temas, família/ novas configurações familiares.</p>
B	1º/9	<p>-Língua Portuguesa: aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>Matemática: aprendizagem da leitura e escrita das quatro operações matemáticas.</p>

		-A socialização da criança, orientada para o aprender a ser e ao cuidado de si.
C	1º/9	-Aplicação do princípio metodológico inerente ao fazer artístico e contato com a obra de arte, envolvendo a leitura, experimentação e a fruição, vinculados de forma geral as diretrizes dos objetivos da disciplina de Artes, que segue os documentos orientadores. -Aprendizagem dos componentes curriculares de artes, associado e contextualizado ao universo infantil.
D	2º/9	-Objetivo da leitura, orientado ao letramento, relacionado as leituras de contextos onde as crianças estão inseridas, e as suas associações de leituras de mundo.

Fonte: dados da pesquisa de campo, 2022.

Conforme a síntese do quadro, os objetivos pedagógicos do ensino fundamental, incidem na seleção dos objetivos inerentes a área de atuação das intérpretes docentes, que envolve os componentes curriculares correspondentes aos níveis de ensino, citado nesse âmbito, o tema da socialização.

Sobre esse contexto, considerada as reflexões anteriores, o grupo de intérpretes não são meros executores dos conhecimentos com os quais interagem, seja no seu ambiente de trabalho na educação escolar, seja ao longo de seu percurso formativo. Em sua amplitude, o contexto sociocultural de suas representações sociais, convergem e articulam-se, tanto a sua experiência formativa continuada em diferentes contextos, quanto a suas práticas educativas cotidianas, constituindo redes entrelaçadas com diálogos entre si, com plurais ramificações em suas RS. Entrelaçamentos, que na convergência de suas práticas cotidianas, segundo Tardif (2014), as formas de lidar com o seu cotidiano e os desafios com os quais se confrontam, tem uma função formativa e constitutiva de saberes.

Portanto, os saberes, intenções, valores, crenças, afetos, presentes nas marcas de sua atividade representativa, analisadas na Seção 4, sobre as representações sociais em sua relação com o brincar da criança e sua cultura lúdica, articuladas ao contexto das imagens e sentidos nas ações e intenções na relação com suas práticas educativas, em vínculo ao exposto até aqui, considera-se segundo Sacristán (1999):

[...] os professores são, principalmente, agentes culturais, as posições e as valorizações que tiverem no que se refere ao sentido do que deve ser a cultura escolar a ser desenvolvida constitui uma das fontes de explicação mais importantes de suas ações. (SACRISTÁN, 1999, p. 148).

São fatores determinantes de suas práticas, a cultura que adquirem, somado pelo que se acredita do que devem difundir, relacionado aos fins culturais de suas atividades educativas.

Para Jodelet (2001), o espaço de liberdade concedido aos professores no contexto escolar, é aberto ao desafio individual das suas demandas cotidianas, e desse lugar, articulam as proposições e interações na relação com as crianças em suas práticas educativas e pedagógicas, onde veiculam um projeto educativo, sob o qual selecionam, planejam, estabelecem critérios e organizam os objetivos e ações de suas práticas inter-relacionadas as diretrizes do Plano de Ação como *texto cultural*, vinculado a um modelo educativo, que objetiva uma determinada forma de educar com as marcas de sua cultura.

O contexto sociocultural das RS, em sua tradução das marcas culturais na relação com o tempo-espaço, assinala uma importante dimensão da cultura escolar na relação com as práticas educativas direcionadas à infância, que segundo o descrito, influência nas formas assumidas de uma função seletiva presente no planejamento como *texto cultural*, traduzindo o que propor, como propor, e com qual intenção na relação com a educação da criança, conjugado ao tempo disponível dentro das dinâmicas organizativas das práticas educativas, caracterizando uma dimensão do universo consensual das representações sociais, que considerada sua margem de criatividade e autonomia, submetida as suas tensões dialógicas, que na divergência, convergência, subordinação, insubordinação e resistências, orientam os modos e possibilidades de alterar essa realidade. Dimensão analisada na seção 4, no subitem 4.3, vinculado a concepção do brincar dirigido na relação com a concepção do espaço-tempo do brincar livre como direito da criança ator social na expressão de sua cultura lúdica.

Nesse âmbito, a importância dos espaços de conversações e suas zonas de tensionamento, ao interpelar a forma e valor na relação com o tempo e espaço, relacionado ao tempo-espaço da criança, seu ritmo e processos, que em vínculo ao seu brincar, como espaço social e produtor de sua cultura lúdica, implica no modo de relação com a criança e a infância. Para Moscovici (2015), a interação é sempre representada com as marcas da cultura na qual está inserida. Para Charlot (2002), as referências ao saber, não só envolve aspectos conceituais, mas a relação que com ele é estabelecida, a partir de determinados significados e sentidos constituídos na relação com as ideias, os acontecimentos, as trocas entre as intérpretes, e destas com as crianças, no que tange as relações entre atividade representativa e a prática pedagógica/educativa, integrando significados inerentes a esse saber, a partir dos referentes culturais, valores e critérios normativos vinculados ao contexto onde a prática docente está inserida e suas representações sociais

Assim, a intenção da ação educativa e seu agir no contexto das práticas educativas, constitui o sociocultural das RS, que no conjunto de referências sociais, culturais, afetivas e históricas, compõe a matriz dos saberes e práticas docentes, a qual descrita anteriormente, fornece indicadores dos sentidos vinculados à relação social com o saber que elaboram, selecionam e veiculam ao longo das interações em suas práticas educativas e pedagógicas em relação ao brincar da criança e sua cultura lúdica.

A seguir, na Seção 3, o aprofundamento dessas dimensões em relação ao tema, considerada a criança na relação com a sua cultura lúdica, em vínculo a educação e suas práticas educativas da infância.

3 A CRIANÇA E A CULTURA LÚDICA POR ENTRE (IN) VISIBILIDADES NA EDUCAÇÃO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA INFÂNCIA

3.1 Antecedentes sociais e históricos da infância e suas relações com a educação da criança e sua cultura lúdica.

Dessa forma, segundo o dialogado até aqui, relacionado ao contexto dos universos consensuais das representações sociais diante da presença da criança e as demandas de suas culturas infantis, e de forma específica a sua cultura lúdica, confronta na educação escolar, as possíveis representações sociais cristalizadas, formadas em memórias coletivas, que carregam uma história, que no âmbito de suas práticas educativas em relação aos fenômenos a serem compreendidos pelos sujeitos e incorporados às suas dinâmicas cotidianas, buscam tornar-se o objeto de sua representação, de não familiar à familiar, e como nos afirma Moscovici (2015), sobre a concretude das representações sociais com as quais os sujeitos se confrontam, para elaborá-las e torná-las familiar, entra em jogo, considerado o refletido anteriormente.

O peso de sua história, costumes e conteúdos cumulativo nos confronta com toda a resistência de um objeto material. Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que é visível. [...] nós podemos afirmar que o que é mais importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como fator determinante dentro do pensamento individual. (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

Assim, diante das mudanças contemporâneas da concepção de infância, que vêm sofrendo transformações, é na interface entre antigas e novas representações, que a natureza da mudança se faz, da relação entre o familiar e o não familiar. Nesse lugar do entre, diante da criança e suas demandas, a representação social sobre o brincar da criança e sua ludicidade, em contato, confronto, conflito e acolhimento em relação à criança e sua cultura lúdica, ao envolver “o peso de sua história, costumes e conteúdos cumulativo” considerada as concepções de infância, em confronto com as referências da criança concreta, como discutido anteriormente, e em Marcellino (1990), diante das interações lúdicas da criança, não restritas a uma atividade determinada, são dimensões confrontadas nas práticas educativas pela presença da criança e sua cultura, uma vez que essa criança não é mais um adulto em

miniatura ou alguém que será formado para ser um adulto, mas um sujeito social e histórico, protagonista de sua história e de sua cultura.

Diante desse confronto, em referência aos seus plurais sentidos, as RS na educação, sofrem as influências dos fatores sociais, históricos e culturais implicados em seu processo de constituição. Por isso, é pertinente nesta reflexão, considerar o conceito de infância, e suas relações com os antecedentes sociais e históricos de sua construção na relação com a educação e a cultura lúdica da criança.

Segundo as reflexões antecedentes, são dimensões implicadas nos sentidos e modos de relacionar-se com a criança no contexto de uma determinada cultura e seus valores, os quais são projetados na criança e sua ludicidade. São projeções, que podem emergir sob novas formas reinterpretadas da infância na educação contemporânea, que Sarmiento (2005) denomina de “administração simbólica da infância”, presentes tanto no plano dos discursos quanto dos programas e práticas educativas.

No plano simbólico das práticas, estão presentes em normas, regras e convenções, anteriormente pontuadas no contexto do planejamento das práticas educativas, e no plano das políticas e seus programas, sob a forma de leis, decretos e normatizações, a partir de modelos de competência adulta e não a partir dos sentidos e interesses das crianças. A importância desta questão, considera a orientação de Moscovici (2015) ao dizer que:

Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossas experiências e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. O poder e a clareza peculiares das representações - isto é, das representações sociais - deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe. [...] À luz da história e da antropologia, podemos afirmar que essas representações são entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se apenas para emergir novamente sob novas aparências. Geralmente em civilizações tão divididas e mutáveis como a nossa, elas coexistem e circulam através de várias esferas de atividades, onde uma delas terá precedência, como resposta à nossa necessidade de certa coerência, quando nos referimos à pessoas ou coisas. Se ocorrer uma mudança em sua hierarquia, porém, ou se uma determinada imagem-ideia for ameaçada de extinção, todo nosso universo se prejudicará. (MOSCOVICI, 2015, p. 37-38).

Segundo essas reflexões, que imagens sociais de infância circulam nas esferas das atividades educativas propostas às crianças? Quais imagens sociais têm precedência sobre outras? Essas imagens respondem que necessidades educativas? Sob quais razões e justificativas? E em específico, quando essa imagem se vincula à ludicidade da criança em seu brincar, surge como resposta à necessidade de qual coerência em relação à educação da

criança, e que vínculos mantém ou não com a sua ludicidade amplamente manifesta em sua cultura lúdica?

Articulado a essas questões, o entendimento das relações entre infância, o brincar da criança e sua referência como experiência cultural da sua cultura lúdica, parte da discussão vinculada aos seus significados produzidos social e historicamente na modernidade, considerado os antecedentes históricos e sociais do conceito de infância e os sentidos projetados pelos adultos em relação à criança.

Essa abordagem considera, que os conceitos sociais e históricos de infância, com seus antecedentes na sociedade ocidental, compõem suas referências para o campo da educação da infância, onde desde a modernidade, as imagens de infância, historicamente constituída, são formas projetadas na criança, e influenciam o lugar da participação social que lhe é concedida em uma determinada cultura. Essa é a intenção de reflexão deste tópico.

Assim, a ludicidade manifesta nas brincadeiras das crianças constitui um dos traços fundamentais de sua cultura, e eixo central de sua experiência pessoal. Os modos do adulto relacionar-se com essa experiência da criança, tem suas relações de sentido na imagem social de infância, ancoradas nos processos sociais e históricos contingentes a construção do conceito de infância.

Sobre essa questão, a tese de Brougère (2003), auxilia na intenção desta reflexão, ao afirmar, que as interpretações que se vinculam às relações entre o lúdico, infância e educação, são interpretações na cultura, relacionadas à construção social e histórica de infância em cada contexto cultural, e suas projeções na criança que a representa.

Assim, para o autor, a imagem social que o adulto tem de infância, relaciona-se ao modo de propor, interpretar e conduzir atividades lúdicas para a criança. Essa construção no campo da educação, não é um processo homogêneo e linear, mas complexo e heterogêneo, contingente a cada contexto cultural. Questão importante de reiterar, que Kishimoto (2011) também elucidada, ao afirmar que:

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias do seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. (KISHIMOTO, 2011, p. 22).

Convergente à essa concepção, segundo Cohn (2005), quanto às formas de interpretar a criança, que são relacionadas em cada cultura, com as suas referências de infância, acionadas pela:

lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas é aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico. Utilizamos desse sistema simbólico todos os dias, embora não o conheçamos por inteiro, nem tenhamos consciência de o fazer. É como a gramática que permite que articulemos uma fala pode ser conhecida; mas não precisa ser retomada conscientemente pelo falante. [...] a cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. (COHN, 2005, p. 19-20).

Portanto, essas relações com a infância e a criança, não são abstratas, mas situadas e contingentes às convenções e valores sociais, localizados em cada cultura. A autora auxilia nesta reflexão, quanto a chaves interpretativas que se vinculam aos caminhos de aproximação com a antropologia da criança e o lugar que ocupa no sistema simbólico de sua cultura, ao considerar a perspectiva da cultura, não como algo empiricamente observável, identificado em um único lugar, mas em diálogo com Geertz (2015) e Brandão (2002), ser a cultura, sustentada por seus sistemas simbólicos de significações.

Assim, no contexto do sistema simbólico da cultura, a educação e suas práticas, ao se referirem às crianças, partem de dimensões de imagens sociais de infância, que historicamente tem seu predomínio, nos diz a autora, em consonância com Sarmiento (2004, 2005, 2007) e Corsaro (2011), associadas ao déficit, ao que falta em relação ao adulto, são imagens que afirma Cohn (2005), devem ser ultrapassadas, por cindir o mundo adulto com o mundo da criança.

Para tanto, o necessário desvencilhar-se dessas velhas imagens, envolve o questionamento do papel dos adultos na relação com a criança, e o que desses papéis se vinculam a quais imagens de infância. A revisão e mudança de posições do adulto como ator social, implica que não é receptáculo passivo de papéis sociais, mas atuantes na sociedade, recriando-a a todo instante. Portanto, para Cohn (2005):

[...] o conceito de sociedade se abre para dar conta de uma produção contínua das relações que a formam. Não se trata mais de pensar uma totalidade a ser reproduzida, mas de um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações. (COHN, 2005, p. 20).

Dessa forma, a infância, como referência particular de pensar a criança, teve seus antecedentes sociais e históricos na construção do seu conceito, emergente na sociedade moderna ocidental, constituindo o contexto produtor de uma imagem universal e abstrata de infância. Suas reinterpretações, à luz da Sociologia da Infância, discutidas por Sarmiento (2005) e Corsaro (2011), são por meio do diálogo entre Sociologia e História, os quais alertam, sobre a constatada presença de referências seculares da concepção de infância e educação moderna, reinterpretadas e reinstitucionalizadas na educação contemporânea, sob fundamentos eurocêntricos, universais e homogêneos, fundamentando a educação da infância, a partir de modelos de competência adulta, constituindo elementos indutores da dissociação da relação de escuta da criança concreta, percebida de forma individual, e descontextualizada de seus próprios processos de socialização.

Dimensão que faz ressonância com o dito por Moscovici (2015) anteriormente, de que “Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossas experiências e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente.” Esse pensamento dialoga com o que afirma Ariès (1986, p. 14), ao alertar que “[...] bem sabemos que percebemos no passado primeiro as diferenças e só depois as semelhanças com o tempo em que vivemos. ”

Similar a ideia de Moscovici (2015), na declaração de Bôas (2014), quanto a historicidade do psicossocial, a partir das RS, afirma que as representações sociais, possuem relações com a perspectiva histórica das Mentalidades, cujas interpretações atuais acerca de um tema, são constituídas pela história de significações passadas, que se reatualizam no presente, onde os aspectos históricos das representações segundo a autora, manifestam-se nos processos de ancoragem e objetivação, e desse modo:

Esse entrelaçamento das diferentes temporalidades pode ser analisado a partir da consideração dos processos de objetivação e de ancoragem com o objetivo de transformar em familiar aquilo que é estranho. [...] Essa reapropriação, longe de ser estática, é permeada por certa plasticidade na medida em que cada geração altera o sentido e a compreensão dos conhecimentos preexistentes e dos significados historicamente consolidados. Ou seja, cada contexto atual seleciona um conteúdo do passado que vai ser reatualizado por meio de um recorte e de uma interpretação própria dependentes, em última instância, do sentido que um determinado grupo atribuirá ao seu espaço de experiência e horizonte de expectativa. (BÔAS, p. 587-588).

Assim, em referência às questões analisadas anteriormente, ampliam-se ao diálogo entre Sociologia e História, que parte das referências do conceito social e histórico de infância, segundo o estudo clássico da História Social da criança e da família de Philippe

Ariès (1986), que para Burke (2005), é obra inscrita na História das Mentalidades, constituindo um marco referencial para estudos posteriores sobre a infância, além do campo da História.

A influência de Ariès (1986) na Nova Sociologia da Infância, segundo Corsaro (2011) e Sarmiento (2007), pauta-se em suas análises da dinâmica de transição e transformação da invenção moderna do conceito de infância, que apesar das críticas a ele atribuídas, deve seu mérito à Ariès (1986), a construção social e histórica do conceito, revelado em seus estudos. Portanto, a História Social da criança e sua infância, elucidam parte dos quadros sociais de ideias preexistentes das representações sociais sobre infância, lúdico e educação.

Partindo dessas idéias, os antecedentes históricos do conceito moderno de infância na sociedade ocidental, configuram um campo de interação complexo e heterogêneo na relação com a criança e sua ludicidade, onde as representações sociais vinculadas ao comportamento geral na relação com os “sentimentos de infância” produzido desde a modernidade, são concepções que nos informam sobre o endereçamento de suas projeções, permanência de consensos e seus efeitos na relação com a criança e sua experiência social de participação na cultura e na educação contemporânea.

As projeções de significados produzidos historicamente na modernidade, no que tange à relação entre infância, lúdico e educação, considerada suas marcas simbólicas do passado, produzem seus efeitos negativos nas práticas educativas contemporâneas em relação à criança e sua infância, ao cercear o protagonismo de sua experiência lúdica, a partir de uma educação sob referências transmissivas, voltadas segundo Sarmiento (2005, 2007) para uma infância generalizada, abstrata e homogênea, ao invés de referências dialógicas e participativas, orientadas para a infância plural, considerada a escuta de seus sentidos e o que sinalizam do lugar de suas culturas infantis para a sociedade, a educação e suas práticas educativas.

Nessa reflexão, auxilia o conceito de infância em Ariès (1986), que ao analisar os antecedentes histórico e social da infância, parte de duas teses centrais, a primeira, busca interpretar as sociedades tradicionais, e a segunda, compreender o novo lugar ocupado pela criança na modernidade. Seu estudo, situado na sociedade francesa medieval, traçou o sentimento da infância, as organizações familiares, e relações geracionais da Idade Média ao século XVIII.

Sua análise buscou compreender, as diferentes formas pelas quais as crianças foram representadas nesse contexto social, auxiliando na compreensão das formas sociais de construção do modelo social da infância, como o sentido de cuidado e modelo de proteção, permeado pelo sentimento de moralização entre os séculos XVI ao XVIII. Como reação

negativa ao sentimento de “paparicação”, a moralização e disciplina da criança, se estende a sua entrada na escola, e as formas de inculcação e disciplinarização da criança, imposto às famílias, são formas intensificadas na concepção de escola na sociedade moderna no período pré-industrial.

Vinculado a esse contexto histórico, a contribuição histórica de Ariès (1986) sobre o tema da ludicidade na relação com a infância, consiste na descrição e análise da diferenciação progressiva dos jogos e brincadeiras infantis, que nas bases das sociedades antigas, eram praticados e compartilhados por toda a comunidade em atividades de lazer, onde a relação com o simbólico lúdico na cultura, sustentada em outras bases, pautava-se em uma cultura lúdica compartilhada entre adultos e crianças.

No entanto, o novo “sentimento de infância” resulta na crescente especialização e diferenciação de racionalidades entre adultos e crianças, e assim, as bases societárias comuns de compartilhamento da cultura lúdica entre adultos e crianças, sofreram uma cisão, resultando em um distanciamento relacional cada vez mais especializado, presentes nas diferenças de vestimentas, hábitos e costumes das atividades sociais, e dentre estas, as atividades lúdicas.

Para Ariès (1986), a diferenciação e especialização progressiva da racionalidade adulta em relação à criança e sua infância, constituída em sistemas simbólicos hierárquicos e disciplinares, foi fundamento do ideário de inculcação de normas e prescrições disciplinares dirigidas à criança e sua infância, concebida por meio da razão metódica e tutelar, originada na concepção positivista de ciência e educação ainda em voga, que separa razão e sensibilidades outras, com medidas prescritivas do que a criança pode ou não pode fazer.

Dentre as seculares atividades realizadas e disciplinadas da educação moderna, os jogos infantis, que desde a emergência dessa forma de educação no século XVIII, passaram a ser classificados e regulados como adequados ou não a criança, segundo normas, prescrições e valores morais adultocêntricos, constituindo reação aos sentimento de “paparicação”, cuja moralização e disciplina da criança extensa à sua entrada na escola, são fatores vinculados à origem dos fundamentos da classificação dos jogos na educação moderna. Assim, os jogos em sua função lúdica, associados à frivolidade, deveriam associar-se ao sério da educação.

Em síntese, essa referência de Ariès (1986), foi uma delimitação dentre outras configurações sociais e históricas do conceito de infância, associado à criação da escola na modernidade, como espaço de inculcação das normas e valores adultocêntricos impostos à criança.

Em suma, diante das singularidades dos antecedentes sociais e históricos de infância em cada sociedade e cultura, afirma Del Priore (2007), Sarmiento (2005, 2007) e Corsaro (2011), que os fatores construtores do conceito social da infância segundo Ariès (1986), são associados a invenção da infância na modernidade, à sua progressiva especialização do “sentimento de infância”. Sua construção social e histórica nos países europeus, com aspectos vinculados à formação do núcleo familiar burguês e a intimidade da vida privada, ao processo de escolarização na modernidade e as condições socioeconômicas relacionadas à emergência dos primórdios do capitalismo na Idade Média e em seguida, a sua crescente industrialização.

Mas para Del Priore (2007), esses fatores antecedentes na construção social e histórica da infância e da criança no Brasil, diferenciam-se das teses de Ariès (1986). Para a autora, são teses que inspiram e são motivadoras para o historiador brasileiro buscar suas próprias respostas.

Em concordância com Del Priore (2007), a importância dos antecedentes históricos da criança brasileira, revela indícios da postura de insensibilidade e naturalizações em relação à criança e sua infância, presentes nos modos colonizados de uma educação homogênea, que ainda persiste na desconsideração das condições sócio diversas das infâncias e suas culturas locais, o que nos leva a considerar o que alerta Corsaro (2011, p. 342) que “[...] precisamos enriquecer as apropriações das crianças sobre o mundo adulto para incentivar as construções de suas próprias culturas de pares e para melhor compreender as contribuições que as crianças dão e podem dar ao mundo dos adultos.”

Em diálogo com Del Priore (2007) e Corsaro (2011), a importância das perguntas que são feitas a história social da criança, o que significou e o significa na educação contemporânea, sobre os sentidos plurais que foram produzidos nessa história, sentidos que fornecem indícios que auxiliam na diferença entre o conhecimento com a criança e conhecimento sobre a criança. São questões, que podem ser especificadas em relação as crianças que vivem sua realidade na Amazônia paraense: Quem é a criança? Qual a sua história? O que pensam? O que sentem? Onde e como vivem seu cotidiano? Como e quais são as questões que movimentam o seu cotidiano? São perguntas que deveriam ser de interesse de todos os adultos, no entanto, àqueles que se ocupam diretamente de sua educação cotidiana, e ocupam a posição social de educadores da infância, são perguntas imprescindíveis.

As respostas para todas essas perguntas, nos diz a autora, vem da história da criança, e similar ao dito por Ariès (1986) sobre a importância de encontrar semelhanças entre o passado e o presente, afirma Del Priore (2007, p. 8) “Essas respostas, entre tantas outras, só a história pode dar. Não será a primeira vez que o saudável exercício de “olhar para trás” ajudará a

iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade.”

O porquê de certas escolhas contemporâneas, segundo a perspectiva histórica, fornece indícios quanto às escolhas feitas hoje na sociedade e na educação em relação à criança, são escolhas que fazem ressonância à História da criança no Brasil, que segundo a autora, as condições da formação do sentimento de infância, não esteve originalmente associado à formação do núcleo familiar burguês, com emergência tardia do sentido de vida privada.

Em relação à vida privada, a intimidade assume uma outra diferenciação, considerado o contexto familiar heterogêneo, formado por diferentes configurações e espaços familiares, os lares monoparentais, a mestiçagem. São dimensões conjugadas a pobreza material e arquitetônica, com mistura indistinta entre adultos e crianças em condições sociais diversas, constituem a emergência de cortiços no século XIX e favelas no século XX. São fatores que se conjugam e alteram a noção de privacidade, “[...] tal como ela foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista.” (DEL PRIORE, p. 11)

Outro fator de diferenciação apontado pela autora, incide ao fato de que a escolarização também emergiu tardiamente. No Brasil colônia, a desigualdade de acesso à educação, fundamenta-se na origem histórica da submissão da criança ao trabalho infantil, delegado às crianças das camadas populares, a alternativa ao trabalho, em detrimento da educação, e as condições precárias iniciais da escola pública, e o ensino para os filhos da elite brasileira, por professores particulares.

Essas condições sociais diferenciadoras, considerado “O Brasil, país pobre, apoiado inicialmente no antigo sistema colonial e, posteriormente, numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem.” (DEL PRIORE, 2007, p. 10).

No entanto, as crianças plurais com suas infâncias, produzidas em condições sócio históricas culturais diversas, como atores sociais e protagonistas de sua história, com a leveza de sua ludicidade, renovam a cultura com novos sentidos, que para Sarmiento (2004):

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre lugar* (Bahabha, 1998) o espaço intersticial entre dois modos - o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças - e entre dois tempos - o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, *pre-disposto* nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. Convém, assim sendo, marcar o ponto geodésico da história deste lugar. (SARMENTO, 2004, p. 10).

Nesse entre-lugar, o necessário diálogo com a história social da criança e sua infância, dimensiona sua importância na educação contemporânea, e considerada a educação da infância local na Amazônia Paraense, o diálogo com o contexto concreto da criança e os antecedentes históricos de sua infância, são dimensões que auxiliam na compreensão das razões da persistência de determinadas escolhas na educação contemporânea, considerada a cultura local, com a ainda constatação de formas transmissivas, ao invés de modos dialógicos e participativos na educação e suas práticas.

Os modos dialógicos e participativos, fazem parte das culturas infantis, e se um dos lugares de reinvenção vem dos modos de vida da criança, a importância em escutar e apreender seus modos coletivos de interagir, é desafio que se impõe no diálogo entre o passado e o presente, entre o antigo e a possibilidade do novo, e nesse entre-lugar, segundo Sarmiento (2004), dito anteriormente, entre “o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos modos de vida das crianças” há uma espaço importante de construir, como nos diz Santin (2001), ser este o espaço da sensibilidade que advém da ludicidade, cujas características são a liberdade, gratuidade e alegria, dimensões presentes no brincar da criança como experiência de cultura.

Assim, o que é consignado pelo adulto em relação à criança, não é abstrato, são ancoradas em imagens sociais e históricas de infância, e suas projeções em relação à criança, têm um contexto coletivo que o antecede do passado ao presente, e que segundo as referências de Kishimoto (2011), faz duplo processo, ao mesmo tempo que essa imagem de infância reconstituída pelo adulto se associa aos valores da sociedade onde está inserido, se confronta também com as própria imagens de infância do seu passado incorporadas pelas memórias do seu tempo de criança.

Essa ideia, em vínculo com as representações sociais, ancoradas em um determinado contexto cultural, social e histórico, ao mesmo tempo que influenciam a realidade com a qual interagem, são por ela influenciadas, e ao serem afetadas pelos registros de suas marcas, trazem dimensões simbólicas da imagem social de infância em sua dupla face, uma ancorada nos valores sociais e outra nas memórias da própria infância dos docentes. Essa dupla dimensão, caracteriza e contextualiza a relação com a sua própria ludicidade e a ludicidade da criança. São referências implicadas na sua concepção de educação da infância e seus modos de vida, que contém interações com seus saberes, práticas e posições em suas representações, que revelam sua relação com a criança e sua cultura.

Portanto, a educação e suas as práticas, não são espaços neutros, mas onde convergem as condições sociais e históricas, seus códigos, convenções e valores. Como espaços

simbólicos interativos, as comunicações entre adultos e crianças, ao incidir no foco da ludicidade em sua relação com o brincar, e suas representações, como referência do que sentem, assimilam e interpretam no seu cotidiano em relação à criança e sua cultura lúdica, na análise dessas representações, deve ser considerado em seu estudo, segundo Jodelet (2001), a articulação entre os elementos que compõem as representações em conexão com as realidades sociais que afetam as representações sociais, assim:

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão. (JODELET, 2001, p. 41).

Sob essa perspectiva de articulação, considerado a relação sobre o brincar e sua ludicidade pelos docente e seus sentidos na educação e suas práticas, conforme o refletido até aqui, as representações sociais, em sua função prática, ao conter lógicas de verificação de pessoas, acontecimento, objetos e ideias, constituem referências interpretativas em suas realidades consensuais, onde não há indissociabilidade entre representações e práticas, que ancoradas a sistemas de significações da cultura, com seus antecedentes sociais e históricos, nomeiam e significam as ações para torná-las familiar.

Assim, ressalta-se que o termo ludicidade em sua amplitude e abrangência de significação na relação com os componentes lúdicos da cultura, podem assumir diferentes possibilidades de interpretação e sentido pelos docentes na relação com o brincar nas práticas educativas, e considerado o discutido anteriormente, quanto a relação dos sentidos sociais e históricos de infância e suas relações com os cenários educativos na relação com a ludicidade da criança, é dimensão elucidada por Brougère (2003), quanto à nomeação de atividades lúdicas pelo adulto em relação às crianças, com estreita relação com a imagem que tem de infância, e o uso da linguagem para nomear uma atividade como lúdica, ancorada nos sentidos fornecidos pela cultura. Como vimos em Moscovici (2015), sobre essa questão, elucida que a atividade básica das representações sociais são nomeações, classificações, em referência à categorias e paradigmas preexistentes.

Em consonância com essa orientação, a tese de Gilles Brougère (2003) Filósofo e Antropólogo, em sua obra *Jogo e Educação*, é a de que todo discurso sobre educação está associado ao jogo, e desse modo, a palavra lúdico, em suas diferentes acepções, ao integrar a palavra jogo, ancoram-se em construções sociais e históricas, que em conexão com o anteriormente refletido em Ariès (1986), quanto aos sentidos dissociativos da educação

moderna em relação ao jogo associado ao frívolo, compõe um quadro histórico de referências e ideias preexistentes em cada sociedade, sob um conjunto de representações sociais entre a educação, o lúdico e a infância.

Assim, partindo do campo da linguagem, desde seu significado de origem latina, para Brougère (2003) e Huizinga (1996) a palavra latina ludu ludere, expressa prazer e alegria gerados no ato de brincar em seu sentido amplo. O termo Ludere, designa movimento de forma geral, ressaltada a semântica de sua raiz ligada a não-seriedade, e de forma específica, “ilusão” e “simulação”.

Para os autores, o termo ludus, antes caracterizado em uma semântica ampla, evoluiu em direções opostas, e a anterior unicidade do termo, é cindida segundo Brougère (2003) na herança de uma acepção de jogo ancorada na cisão do sentido lúdico de não seriedade e frivolidade, e na educação ocidental, constitui herança cultural da concepção romana de jogo, e é termo associado no quadro das representações sociais, à improdutividade, inutilidade e passatempo. Assim, a palavra jogo em português derivada de “jocus” significa divertimento, jogo de palavras, gracejar, troçar, traduz o ludus, mas de forma restrita.

Então, para o autor, o valor polissêmico da palavra jogo, ao ser integrada à palavra lúdico e seus diferentes sentidos, assume plurais significações em cada cultura, com denominações definidas por convenções socioculturais. Em seu sentido sócioantropológico, analisa o autor, que a gênese do jogo não está nos sujeitos que jogam, mas na cultura preexistente, que definirá as formas lúdicas com as quais irão interagir, repertoriar e significar como lúdicas suas atividades, a partir das categorias disponíveis em cada cultura.

Outra importante dimensão abordada pelo autor, quanto às relações entre jogo e educação, situa-se nos paradigmas que fazem parte dos quadros sociais valorativos historicamente vinculados às associações entre infância e lúdico.

Para Brougère (2003), os vínculos que conotam nas representações sociais, as noções de jogo e suas relações com a infância, no âmbito de diferentes paradigmas ao longo da história, fazem ressonância com as reflexões de Ariès (1986), quando reflete, que os vínculos que conotam nas representações sociais as noções de jogo e suas relações com a infância, no âmbito de diferentes paradigmas ao longo da história, foram sob representações marcadas pela submissão do jogo ao que é considerado sério, com a clássica dualidade entre jogo e trabalho, jogo e educação, assim, trabalho e educação são atividades consideradas sérias, em relação ao jogo considerado frívolo.

Sob essa concepção, analisa o autor, que na antiguidade clássica, para Aristóteles, o jogo como catalisador de energia excedente, era associado à função de relaxamento após o

trabalho e em São Tomás de Aquino, assume o significado de pausa da atividade religiosa, com fins contemplativos e elevação espiritual.

Somente no século XVIII, sob a concepção romântica, a criança e seus jogos são transformados em valor positivo. A imagem da criança é cultuada como um ser espontâneo, criativo, livre, e o jogo, espaço privilegiado dessa expressão. Desse modo, são estabelecidas as primeiras relações entre jogo e educação, tornando-se um meio para o desenvolvimento da criança, e não em seu próprio valor.

Para Brougère (2003), são paradigmas formadores dos quadros sociais de referência vinculados à tradição da manutenção de valores duais na relação entre jogo, educação e infância, presentes na educação contemporânea, o que retoma ao elucidado anteriormente por Moscovici (2015, p. 38) que à luz da história e da antropologia, ressalta “O poder e a claridade peculiares das representações - isto é, das representações sociais - deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe.”

Em relação à continuidade e manutenção de valores duais entre infância, lúdico e educação, em ressonância as reflexões de Ariès (1986) Sarmiento (2005, 2007) e Corsaro (2011), em diálogo com Brougère (2003), ao ressaltar a presença desses valores duais na educação, são valores que fundamentam as notações simbólicas da representação da criança, que associada ao “*infans*”, a um ser que não tem voz própria, são interpretações que se interpõe nas relações entre as atividades lúdicas da criança com a imagem que se tem da infância, e os valores que lhes são atribuídos dentro do sistema de significações de uma determinada cultura acerca de suas atividades lúdicas, ao serem submetidas de forma geral, ao direcionamento exclusivo do adulto em suas propostas às crianças, com conotações de referências adultocentradas, indicando os valores sociais atribuídos a criança e sua infância.

Assim, os jogos infantis, historicamente associado ao que é frívolo e não produtivo, para tornar-se uma atividade valorizada, quando passaram a associar-se a educação considerada séria, assumiram a forma de jogos educativos, os quais conotam práticas lúdicas escolhidas em função dos valores, interesses e preferência dos adultos, e assumem a ênfase no seu caráter funcional e instrumental,

Em consonância com a perspectiva das representações sociais, como conhecimento prático, com a função de tornar o não familiar em familiar e guiar as ações cotidianas, desse modo, a importância da compreensão e sentido de ludicidade associada ao uso interpretativo do vocábulo jogo, uma vez que é considerado o que a língua nomeia, porque segundo

Brougère (2003, p. 17) “Nesta medida, a língua modela a representação”. Interpreta o real com uma finalidade prática, para designar o objeto e manipulá-lo de forma simbólica.

Assim, a importância de como os docentes significam a cultura lúdica da criança, que é segundo Brougère (1998, 2002, 2003, 2010, 2021), heterogênea e interdependente da cultura da qual faz parte, abarca as suas estruturas sociais, com abertura para experiências de aspectos que lhes são específicos. Por ser heterogênea, estratificada e compartimentada, se expressa de modos diferentes em cada contexto cultural e o modo da criança expressar sua cultura lúdica na escola, não é o mesmo que em casa, são modos combinados, utilizados e transformados no âmbito da estrutura lúdica em seu potencial.

A referência de sua análise para esse estudo, contribui aos sentidos atribuídos e conotados ao uso cotidiano de referências lúdicas e seus sentidos pelos docentes em relação às atividades lúdicas que são endereçadas às crianças em suas práticas educativas, fundamentadas pelas relações sociais e históricas entre infância e lúdico no campo da educação escolar.

Desse modo ressalta, que o uso dessas noções em diferentes discursos pedagógicos, além de permitir captar as complexas relações entre teoria e prática, busca compreender a complexa rede de relações de significações entre jogo e educação, que se reflete no seu uso e significações nas práticas pedagógicas.

Para o autor, existem três níveis de diferenciações de jogo, o que está relacionado ao campo da linguagem, definido pelas significações que lhes são atribuídos ao seu uso cotidiano, o outro nível o define como um sistema de regras, e no terceiro, como um objeto. Para Brougère (2003, p. 18) “Empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende um grupo social para o qual este vocábulo faz sentido.”

Dessa forma, a nomeação do que é jogo em seu amplo sentido lúdico, não está submetida a uma linguagem originada da ciência, mas ao seu uso cotidiano, assim, a concepção de jogo é criada por cada contexto social.

No entanto, para Brougère (2003, 2010), nomear uma atividade ou comportamento como jogo, por não ser um processo simples, e nem um ato solitário, é fruto de uma construção partilhada de significações comuns a um determinado contexto, a determinados grupos, e no contexto desta pesquisa, ao grupo de docentes das séries iniciais do ensino fundamental, pressupõem um quadro social prévio, decomposto e interpretado a partir de categorias prévias. Desse modo, como fato social, em cada contexto social e histórico, assume o sentido atribuído por cada sociedade, que fornecem os sentidos de seu uso cotidiano.

Em sua concepção, como um sistema de regras, permite que haja sua identificação relacionado a uma determinada modalidade que o identifica, portanto, as regras são definidoras da diferença de cada jogo. O outro sentido, relaciona-se ao jogo como objeto, que é o suporte material ao jogo. Para o autor, o brinquedo, em sua diferença do jogo como objeto, tem uma relação diretamente vinculada à criança e está relacionado a sua indeterminação a regras, que são determinadas pelas situações criadas entre os brincantes, como na brincadeira de papéis, ou de faz- de-conta, onde a função imaginária prevalece, e suas regras são implícitas e o brinquedo em relação ao seu uso pela criança nesse contexto, tem uma função representativa, ao substituir o objeto concreto por um outro sentido do objeto, regido pelo significado.

Assim, nesta proposta de análise de Brougère (2002, 2003, 2010), quanto às possíveis relações entre jogo e educação, ao buscar compreender o uso do vocábulo jogo presente nas diferentes estratégias educativas e pedagógicas endereçadas à infância e a criança, considera as variadas lógicas sociais nominativas, que são subjacentes ao uso da palavra jogo, tanto no plano dos discursos, quanto das práticas educativas, que justificam as escolhas dos educadores em referência às atividades significadas como lúdicas propostas às crianças, em consonância às imagens que têm de infância.

Desse modo, sua concepção é próxima das representações sociais, ao propor, que as relações entre jogo e educação, vinculam-se às experiências de significados dos sujeitos. Portanto, ressalta ser necessário especificar, o que é da ordem do jogo e suas possíveis relações com efeitos educativos advindos das experiências de significações sociais dos sujeitos, do seu senso comum, e não dos efeitos de discursos teóricos sobre a função educativa do jogo, que pressupõe nele uma dimensão pré-estabelecida para esse fim. Dessa questão nos diz, que deriva todo o dilema quanto às oposições e relações entre jogo e educação. E assim, os diferentes níveis de significação que a acepção lúdica do jogo pode ser designada, refere-se à múltiplas interpretações, sob um mesmo vocábulo.

Diante dessas dimensões, a cultura lúdica da criança, constituída pelos seus jogos, é radicalizada pela criança em interação com os componentes lúdicos disponíveis na cultura, e dessa forma, para o autor, a gênese dos jogos infantis não está na criança, mas na cultura preexistente, que fornece as formas lúdicas com as quais a criança irá interagir, repertoriar e significar como lúdicas suas atividades.

Considerada a natureza do jogo, para autores como Huizinga (1996) e Caillois (2017) na perspectiva da ação lúdica, tudo é jogo. Essa concepção, para autores como Joan Huizinga, em sua obra, *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* (1996), busca refletir e abarcar

as diversas manifestações lúdicas do jogo como parte da cultura, que não se restringe somente ao lazer, a diversão e ao contexto da atividade infantil, mas em sua totalidade como jogo social, estruturante e estruturado na cultura.

Para o autor, a essência do jogo é o divertimento, categoria que escapa à análise de conceitos científicos, porque implica na dimensão do ser humano não se reduzir ao ser que fabrica coisas, mas na sua ludicidade, que vincula sua relação e ampliação de experiências com o mundo, em suas dimensões criativas, estéticas e artísticas, o que caracteriza importantes componentes simbólicos da formação humana na educação.

Para Huizinga (1996) o jogo em si, possui uma função transcendente, que contém dimensões e condições existenciais produtoras e veiculadoras de sentidos plurais, que sinalizam para além do imediato viver, uma vez que há sempre algo em jogo que possui o transcender da existência cotidiana. “No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido a ação”. (HUIZINGA, 1996, p. 4).

Junto a sua função transcendente do cotidiano e suas necessidades imediatas, é na intensidade e fascinação, segundo o autor, que residem as características primordiais do jogo. Dentre todas, a tensão, a alegria e o divertimento, esta última, “resiste a toda análise e interpretações lógicas” (HUIZINGA, 1996, p. 5).

Para o autor, há no jogo, uma dimensão profunda de caráter estético. Em sua capacidade de comoção, é catalisador da atenção concentrada por horas a fio em torno de uma atividade lúdica. Em síntese, as características formais do jogo são:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 1996, p. 16).

A relação da criança com o espaço e tempo delimitado do jogo é a de que: “[...] A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo.” (HUIZINGA, 1996, p. 21).

Para Roger Caillois em sua obra *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem* (2017) a experiência lúdica no ser humano é movida por disposições psicológicas, que configuram as

relações do jogador com o jogo, as quais denomina de ludus e paidia, que em sua classificação dos jogos, são dimensões que conferem combinações variadas de interações e significações lúdicas, permeadas pelas diferentes relações e sentidos em vínculo com cada um desses pólos, os quais são complementares entre si.

O polo designado pela palavra paidia, que tem sua raiz vinculada ao nome criança, conota uma semântica de tudo que é espontâneo, turbulento, alegre, vivaz, livre e criativo. O ludus relaciona-se à dimensão reflexiva, que impõe limites, dificuldades e desafios às características de paidia. Para o autor, a alternância oposta e complementar entre ludus e paidia, constituem maneiras tanto do adulto, quanto da criança de se relacionarem com o jogo.

Para Caillois (2017), similar às referências de Huizinga (1996), a natureza do jogo em suas características formais, assume a forma de liberdade na ação, onde a entrada na esfera lúdica é movida pelo interesse que o liga a suas motivações. É circunscrito a um determinado espaço de interação consensuada entre os participantes que comungam do mesmo objetivo em um tempo e espaço definido previamente. É de natureza incerta, por não ter uma direção e resultados previamente determinados, imperando a liberdade e necessidade de inventar no processo, é de natureza improdutiva por não gerar bens e riquezas. As regras são consensuadas no processo e sujeitas a alterações de acordo com o consenso entre os que partilham dessa experiência. Tem uma dimensão fictícia, ao ser vivido o momento com uma consciência que se diferencia da vida cotidiana.

Para Lev Semyonovich Vygotsky nas obras *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (1994) e *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores* (2018), a criança, em sua formação simbólico-cultural, imprime ludicidade em interação com os diferentes elementos da cultura, quando desenha, pinta, dança, brinca, ouve e conta histórias e vive seus jogos e brincadeiras, e por meio dessas interações, apropria-se de saberes que denomina de conceitos espontâneos, constituindo a matriz cultural da sua percepção e compreensão de mundo. Para o autor, a expressão lúdica na infância, é espaço de apropriação e expansão das experiências simbólicas da criança na relação com a cultura, cuja imaginação criadora é caracterizada por atividades combinatórias, a partir da apropriação de elementos da realidade cultural.

Consideradas as referências refletidas sobre essas relações entre educação, infância e lúdico nas práticas educativas no ensino fundamental, reafirma-se a importância do reconhecimento em seu contexto, da presença da infância como categoria social e a criança como ator social, protagonista de sua história e sua cultura lúdica, sob o risco de invisibilizar

e restringir as diferentes possibilidades e multirreferências das crianças manifestarem a sua ludicidade.

Assim, em consonância com Geertz (2015), a ludicidade em sua relação com o brincar em suas diferentes manifestações nos jogos infantis, considerada sua representação social, remete a camadas de significantes em relação às tramas de significados na cultura, que para o autor, a descrição da cultura deve ser refletida não nos acontecimentos em si, mas nos termos imaginados das referências utilizadas pelos sujeitos para definir os acontecimentos.

Todo esse processo histórico e seus sentidos na relação entre lúdico, educação e infância, são termos imaginados culturalmente, constituindo seus efeitos de sentidos nas experiências de significação nas práticas educativas. As significações lúdicas dos professores no ensino fundamental, implicadas nas tramas de significados em relação a cultura, faz ressonância com a questão colocada por Marcellino (1990), ao considerar, que a formação dos educadores, não valoriza, e não se alicerça na experiência da sua própria cultura infantil.

[...] e continuam a ser educados por uma sociedade, cujos valores de produtividade e consumo não são nada estimulantes ou motivadores para um processo de ensino/aprendizagem, de características lúdicas, marcado pela opção da “não-seriedade”, pelo prazer e alegria, e desligado de interesses imediatistas. Isso significa exigir do educador um comportamento contrário ao que lhe é cobrado e no qual foi e está sendo formado. Por outro lado, deve-se perguntar: Quais as oportunidades de vivência lúdica que os educadores têm no seu cotidiano? *Não seria a Escola, também um espaço para a sua vivência pessoal com mais sabor?* (MARCELLINO, 1990, p. 110).

Essa reflexão, sobre os valores da produtividade de uma cultura orientada para uma relação de produção e consumo, incide para Huizinga (1996), o ser humano não ser somente o homo faber, que produz segundo os valores de produção e consumo do sistema capitalista, mas é também homo ludens, que joga, sente e interage com a vida de modo prazeroso e estético. No autor, a intenção lúdica humana assume diferentes formas, dentre estas, a poesia e as formas lúdicas das artes.

Compreende-se, que o desafio pessoal do educador em interagir e relacionar-se com a presença da criança e sua cultura nas séries iniciais do ensino fundamental, perpassa entre tantas dimensões, pelo enfrentamento e o desafio em ultrapassar em si e na relação com a criança, as diferentes camadas de racionalidade sob a qual o lúdico foi submetido historicamente, aos valores de inutilidade, e as dualidades que impedem a ludicidade no processo educativo, ser como afirmado anteriormente por Marcellino (1990) “marcado pela opção da “não seriedade”, pelo prazer e alegria, e desligado de interesses imediatistas.”

Em consonância com essa perspectiva, contextualizado às análises feitas anteriormente articulada às referências de Brandão (2002), Sarmiento (2004, 2005, 2007) e Corsaro (2011), para Marcellino (1990), o desafio para o educador, na relação vinculada a sua cultura lúdica no processo educativo, tem por referência a própria criança como portadora de cultura, onde as relações e apropriações dos sentidos que produz no seu brincar, deve sua importância ao contexto e referência para os fundamentos das práticas educativas, para tanto, em consonância com Friedmann (2018), destaca a necessária observação, escuta, diálogo, compreensão e incorporação dos seus sentidos na dinâmica educativa.

Esse amplo sentido, contextualizado à dinâmica das relações entre educação e a cultura lúdica, nas práticas educativas, convoca a atenção ao que a criança comunica de seus sentidos, a serem apreendidos por uma forma de observação que:

Está subjacente ao papel do educador, e é condição fundamental para o seu exercício, a observação da criança, o seu conhecimento, e o contato com sua cultura. Não uma criança abstrata, mas as variadas crianças concretas que se apresentam no dia a dia escolar. [...] Creio que a observação é necessária à educação, sobretudo no início do processo de escolarização, mas não como recusa do papel do professor, tendo como proposta o mero deixar fazer, mas para reforçar o seu papel, instrumentalizá-lo; para melhor habilitá-lo a ser o mediador entre a tradição cultural e as descobertas da criança. [...] Comunicação de uma cultura infantil lúdica, que adverte, e que possibilita conhecer, reconhecer, prever uma lógica diferente da dominante. [...] Essa, parece, deve ser a postura do educador perante as crianças, na consideração, na valorização do elemento lúdico da cultura das crianças, enquanto processo e produto, na ação educativa de modo geral, e especificamente quando o jogo, o brinquedo, a brincadeira se manifestam na escola. (MARCELLINO, 1990, p. 111 e seg.).

Desse modo, a educação, como parte da experiência cultural, e o educador na função mediadora entre a criança e sua herança cultural, ao perpassar pela necessária familiaridade com a cultura vivenciada pela criança, aproxima-se com o que nos diz Charlot (2002), acerca dos sujeitos na relação com o saber, em sua presença no mundo na relação com as pessoas, objetos e acontecimentos.

A função mediadora social e cultural do educador na relação com a criança, ao ter por desafio entrar em contato com o seu brincar e a cultura lúdica que produz nesse universo, implica familiarizar-se, aproximar-se da cultura da criança, sob a qual vivencia suas experiências de sentido na relação com a cultura do adulto. Dimensão vinculada à importância de compreender as complexas relações entre o brincar, a educação e as culturas infantis na relação com a cultura, que “[...] na ação educativa de modo geral, e especificamente quando o jogo, o brinquedo, a brincadeira se manifestam na escola.” (MARCELLINO, 1990, p. 114).

Segundo Santin, (2001, p. 44) “O mundo infantil é um mundo regido pelos princípios do brincar. Nela não há classificações semânticas de tipos diferentes de atividades. [...] porque tudo que faz tem o gosto e a cor do brincar.” Consoante ao diálogo com essa busca de aproximação do adulto na relação com a criança, considerado o contexto interativo situado na dinâmica da ludicidade, em consonância com Marcellino (1990), considera Friedmann (2018), para essa finalidade, sobre a importância do observar.

Assumir um olhar antropológico implica, de forma constante, ‘se colocar na pele do outro’, acolher, ler o mundo das crianças desde o lugar delas, em diálogo com as nossas percepções adultas e com nossa criança interior. [...] Observá-las, escutá-las, colocar-se no seu lugar, aprender suas diversas linguagens verbais, expressivas e simbólicas, dar valor à diversidade cultural de cada uma, constitui desafio primordial para eles poderem conhecer e reconhecer as potências, interesses e necessidades das crianças. Assim como para repensar atividades, propostas ou programas a serem oferecidos às mesmas. (FRIEDMANN, 2018, p. 8-9).

Prever uma lógica diferente da dominante nas práticas educativas, reporta aos núcleos centrais de que nos fala Candau (2011, 2016), os quais concentram tensões nas práticas educativas, relacionadas ao desafio em incluir a alteridade das crianças, o que implica a necessidade da educação escolar voltar seu olhar para a convergência de saberes plurais em relação às suas práticas, movimento, que ao se deslocar para ampliar suas possibilidades polissêmicas de sentidos, ampliam os olhares e compreensões dos diferentes sujeitos e suas experiências de sentidos na relação com a cultura, amplia segundo Brandão (2002) a sua parcela de sistemas motivados de símbolos que orientam e guiam a suas práticas, alargando as possibilidades dialógicas com a criança e sua cultura.

Portanto, a educação escolar e suas práticas educativas, ao terem seus fundamentos na relação da educação como cultura, segundo Brandão (2002):

Pois, bem, olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. [...] Constitui as elaborações intencionadas de uma cultura que pensa e que põe em ação as suas alternativas e estratégias de pensamento, de poder e de ação interativa, por meio das quais o seu mundo social cria, diferencia, consagra e transforma boa parte do que ela própria é em um dado momento de sua trajetória. (BRANDÃO, 2002, p. 139)

Assim, o processo histórico na relação social com a criança e sua infância, não é linear, abrangem relações valorativas entre lúdico, educação e infância, cujos valores não são dissociado dos sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências e significações em

relação ao brincar em suas práticas educativas, manifesto em palavras e ações, e refletem os modos pelos quais vivenciam esse sentido em suas práticas educativas, modos que indicam em suas representações, os conteúdos que circulam em suas conversações e comunicações, as dimensões consensuadas, mantidas e transformadas na dinâmica interativa com a criança e sua cultura lúdica, onde as representações, para Moscovici (2015):

[...] são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

3.2 Criança e cultura e as práticas educativas docentes em diálogo com a cultura lúdica.

Em consonância com as reflexões anteriores, ao considerar com Brandão (2002), que toda a educação é cultura, e é cenário educativo da criança em suas significações e interpretações de sua relação com seus pares e com os adultos, e nesse contexto, os possíveis diálogos das práticas educativas docentes com a cultura lúdica da criança, e para o início dessa reflexão, o auxílio do antropólogo Clifford Geertz, que em sua obra, a *Interpretação das Culturas* (2015), aborda a perspectiva compreensiva da cultura, ao conceber o ser humano como unidade de significação e construtor da realidade social, onde a cultura, em sua função semiótica, é compreendida como uma teia de significados, na qual está implicado com as suas formas de significação.

A cultura, nessa concepção, é revelada em relação aos seus símbolos e os valores de referência de suas significações pelos sujeitos em suas interpretações, o que implica para o autor, que identificar o comum entre as formas não usuais da cultura, menos do que arbitrariedade do comportamento humano, significa identificar e compreender as variações de seus significados em relação ao padrão de sua existência, aos contextos culturais onde são formados. Em sua perspectiva, os sujeitos são guiados pelos atos simbólicos e suas formulações, o que significa, que a descrição da cultura, deve ser refletida não nos acontecimentos em si, mas nos termos imaginados das referências utilizadas pelos sujeitos para definir os acontecimentos.

O outro autor para esse diálogo do conceito de cultura, é Carlos Henrique Brandão, filósofo e antropólogo, que em sua obra, *A educação como cultura* (2000), sua abordagem concebe a cultura como espaço de saber e educação, e logo, como espaço formativo dos

sujeitos em suas relações e formas de participação e engajamentos sociais, vinculados aos seus processos de significação dos saberes e práticas sociais, onde a aprendizagem, em seu amplo sentido, acontece por meio das relações e formas de participação social. Com esse sentido, a cultura é o cenário educativo da criança, onde criam e elaboram as suas culturas da infância.

Para ambos, a cultura é assim compreendida em suas dimensões simbólicas. Essa concepção de cultura abordada neste estudo, compreende que as significações do ser humano na relação com a cultura, são produtoras de dimensões simbólicas, condutoras das suas ações cotidianas nos diversos contextos das relações sociais.

Portanto, Brandão (2002) em diálogo com Geertz (2015), concebem a cultura como estrutura simbólica, a qual permite à existência humana orientar-se pelos sentidos que nela se desdobram em modos múltiplos de atribuir significados e valores, aos heterogêneos modos de existir social, cultural e historicamente, porque “[...] somos a única espécie que, munida de um mesmo aparato biopsicológico, [...] geramos quase incontáveis formas de ser e de viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas.” (BRANDÃO, 2002, p. 23).

Essa abordagem compreensiva e multirreferencial da (s) cultura (s), ao conceber o ser humano como unidade de significação e construtor da realidade social, é realidade constituída em sua função semiótica da cultura, compreendida como uma teia, na qual o ser humano está implicado, ao tecer com seus significados a cultura, e ao mesmo tempo é tecido pelas tramas plurais dos significados que tece, assim:

“[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado” (GEERTZ, 2015, p. 16).

Ao conceber a análise da cultura “Como uma ciência interpretativa, à procura de significado”, os significantes da cultura são um conjunto de atos simbólicos, que em sua descrição pelos sujeitos, para Geertz (2015, p. 48), dizem “[...] sobre o papel da cultura na vida humana.”

Sob essa orientação, a contribuição do autor, auxilia na compreensão da representação do brincar pelos sujeitos, como um significante, que em suas representações remetidas às condições sociais onde são produzidas e ao seu mundo de valores e afetos, pode abranger diferentes relações e modos de significação na relação com a cultura.

Assim, o brincar para os docentes, e seus sentidos na relação com as práticas educativas, ao ser nomeada e descrita pelos sujeitos, segundo a referência das representações sociais, em diálogo com Moscovici (2015, p. 67) “[...] adquire certas características, tendências etc.; [...]” E ao serem objetivadas na análise do seu discurso social, com suas características e tendências, ultrapassam as camadas de significantes, que articulada a perspectiva de Geertz (2015), cada camada revela ângulos de sentidos atribuídos ao sentido de ludicidade em suas práticas. Suas características e tendências, revelam indícios dos modos pelos quais os docentes relacionam-se com a ludicidade em suas práticas e seus modos de interação com a cultura lúdica da criança.

Em relação a essa questão, considera-se o que reflete Santin (2001), que ao propor a relação entre ludicidade e sensibilidade em relação ao brincar, ressalta a importância de ir às fontes das sensibilidades, afirmando ser o que clama a vivência da ludicidade. No entanto, sua vivência, nos diz, é historicamente sufocada por enquadramentos formais na educação escolar. E nesse contexto, com sua ênfase no formal, caracteriza-se por uma insensibilidade presente no rigor lógico racional da ciência e suas verdades, com enquadramentos de métodos, técnicas e formalidades instrumentais de suas práticas, as quais o lúdico não se submete. E para sê-lo, como vimos em Brougère (2003), foi submetido ao sério da educação na forma de jogos educativos. Portanto, para Santin (2001), a relação da ludicidade com a sensibilidade, consiste em que, “A sensibilidade é livre, é agradável, é acariciante porque capaz de interpretar e perceber exatamente o momento vivido. A sensibilidade é beleza, é ludicidade, é vida.” (SANTIN, 2001, p. 9).

Em relação a essa proposição, em diálogo com essas reflexões propostas por Santin (2001), no contexto da educação formal submetida à lógica de práticas e concepções instrumentais, configura o contexto da ludicidade do educador, historicamente sufocada por enquadramentos formais na educação escolar. No entanto, nesse mesmo contexto, à margem desse enquadramento, diferente do adulto, a ludicidade da criança é sua linguagem, seu eixo de expressão, e abrange diferentes modos de significação lúdica na relação com a cultura. Para Sarmiento (2004), a criança vive e radicaliza a ludicidade nos seus jogos e brincadeiras, vivência que segundo Santin (2001) é constituída por uma atmosfera de total liberdade e autonomia, assim, a ludicidade para a criança, ao fazer parte central de sua experiência com a cultura, constitui ao mesmo tempo importante fator de sua aprendizagem social.

Considerado o pensamento de Vygotsky (1994, 2018), sobre o amplo sentido do desenvolvimento e aprendizagem da criança na relação com a cultura e educação escolar, ao reconhecer a presença da infância no ensino fundamental, implica no reconhecimento da

importância das múltiplas formas da criança manifestar a sua ludicidade em diálogo com os conteúdos e formas afetivas, sociais, culturais, cognitivas e motrizes, como áreas interligadas e interdependentes nos seus modos de desenvolver e aprender, por meio de sua participação nos círculos de cultura, e dentre estes, a educação escolar, que mediados pelos signos da cultura, são meios pelos quais a criança acessa, interage e configura com seus jogos e brincadeiras, contextos de sua formação simbólico-cultural, cujas formas de apropriação da cultura, são recriadas e reinterpretadas segundo a sua própria lógica e inteligibilidade. São dimensões muitas vezes reconhecidas no plano dos discursos educacionais, mas não chegam a se materializar nas práticas educativas, e na delimitação deste estudo, uma das dimensões de seu não reconhecimento, como vimos, incide em suas manifestações historicamente sufocadas por enquadramentos formais na educação escolar.

Em conexão com essas ideias, para Brandão (2002), a cultura tem um importante papel, que reside em sua função e singularidade formativa, e além da função social da educação, a sua função cultural, considera seus efeitos nos grupos e indivíduos, vinculados aos significados que a cultura tem para os sujeitos, e o modo como afeta e influencia as suas práticas e saberes. A conjugação do verbo educar, inclui um conjunto de sujeitos que se educam entre si, e no campo da educação, quais os componentes da cultura que são valorizados na educação? Assim, para o autor, com a finalidade de “criar pessoas e recriar mundo de interações entre pessoas”, afirma:

Educamos os que nascem porque essa é a única maneira - escolar ou não - de criar pessoas e recriar mundo de interações entre pessoas. Mundos que culturalmente transformam atos e gestos em ações regidas por acordos sociais de sentidos e por consensos de significados. Educamos para que o outro - a educanda o educando - sejam como nós ou, se possível, melhores do que nós. Para que sejam, tal como nós acreditamos que somos, habitantes conhecedores, conscientes e criativos de um mundo cotidiano. Um mundo relacional do dia-a-dia e, ao mesmo tempo, o complexo cenário histórico de experiências interpessoais que não podem existir a não ser através dos gestos de intercomunicação entre tipos de pessoas socializadas e em socialização. Isto é, educadas e inseridas ainda em algum momento da educação. (BRANDÃO, 2002, p. 140-141).

Ao considerar com Brandão (2002), que do ponto de vista antropológico, educação é cultura, e suas práticas então compreendidas como um fenômeno histórico, o que significa envolver a complexidade do contexto histórico das experiência entre as pessoas, em intercomunicações que se desdobram em processos de socialização, cuja dimensão, associada às práticas educativas da infância, são realizadas na construção cotidiana daqueles que delas participam em cada cultura, compondo nos termos do autor, “[...] códigos e gramáticas de

relacionamentos entre as diferentes categorias de atores culturais.” (Ibidem, p. 139), que nas práticas educativas produzidas em cada contexto cultural, nelas vivenciam plurais relações de sentidos, formas de agenciamento educativo e seus valores, compondo uma dinâmica interativa que envolve contato, confronto, diálogo, acolhimentos, dissensos e consensos.

São educações e suas práticas, as quais, na educação contemporânea, carregam as marcas de seu tempo, e em seu sentido de contato, diálogo e acolhimento, é um grande desafio contemporâneo, desde a democratização e universalização da educação básica, incluir a criança e sua cultura, desafio que é justificada em cada cultura, por uma diversidade de versões e razões para educar, em múltiplas formas de conceber a educação e seus modos, com múltiplos objetivos, que:

Constitui as elaborações intencionais de uma cultura que pensa e que põe em ação alternativas e estratégias de pensamento, de poder e de ação interativa, por meio das quais o seu mundo social cria, diferencia, consagra e transforma boa parte do que ela própria é em um dado de sua trajetória. (BRANDÃO, 2002, p. 139).

Portanto, os sujeitos submetidos às suas contingências locais, e plurais convenções culturais, convergem para diferentes situações sociais, com “[...] ações regidas por acordos sociais de sentidos e por consenso de significados.” (BRANDÃO, 2002, p. 140), que imersos na cultura e sua pluralidade de significados e sentidos, possibilita inúmeras experiências, e cada contexto cultural, em sua função orientadora das relações sociais, ao fornecer os elementos simbólicos, permitem as diferenciações das ações de significação do ser humano em suas experiências sociais.

Para Brandão (2002) esse processo gera diferentes modalidades de aprendizagens, participação, interações e intercâmbios cotidianos, por meio de suas comunicações e experiências de significação. São situações cotidianas concretas, onde a experiência educativa na relação com a cultura, singulariza os sujeitos, e ao mesmo tempo os insere no conjunto de trocas e partilhas veiculadas pelos significados culturais de suas experiências, e afetados pelas marcas culturais de seus processos de significações.

Assim, considerado os antecedentes históricos da infância e suas relações com a educação da criança e sua cultura lúdica, em referência as reflexões até aqui desenvolvidas, o lugar ocupado hoje pela infância na educação contemporânea, impõe desafios em incluí-la no ensino fundamental, a partir das culturas infantis e a criança como ator social, que desde a democratização do ensino, hoje ocupa um lugar concreto na realidade social da educação e suas práticas educativas na educação escolar.

Esse desafio para Sarmento (2004), está relacionado às significativas transformações acerca das ideias e representações sociais em relação à criança, e aos modos e condições sócio-diversas de seus tempos e espaços cotidianos vividos nas experiências da peculiar interatividade presente nas culturas infantis, nos diferentes contextos onde a criança interage. Assim:

Os tempos contemporâneos, incluem nas diferenças mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas, na estrutura familiar, na escola, no *mass-media*, e no espaço público. Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais. (SARMENTO, S/D, p. 1).

Segundo as mudanças ocorridas, sinalizadas pelo autor, em específico na relação com a estruturação do espaço-tempo cotidiano, e em específico na escola, quanto ao investimento e estatuto social contemporâneo atribuído às crianças, são processos relacionados às necessárias mudanças no quadro social das representações, em relação aos plurais modos de ser criança, dimensão que é desafio para as práticas educativas contemporâneas, diante da presença da criança e sua cultura, para tanto, a necessária visibilidade no ensino fundamental, quanto a heterogeneidade da infância enquanto categoria social geracional.

Em relação à essa demanda, segundo as RS, os docentes são ativos na elaboração do pensamento social que regem suas práticas, cuja ambiência onde se movem suas representações, é espaço tensionado entre o antigo e o novo das concepções de infância, que de forma geral e abstrata, concebida na educação moderna, ainda atuam como referência historicamente vinculadas à instituição escolar, em contraponto a infância plural na contemporaneidade, demarcando o sentido dessa tensão, e convocando novas formas de relacionar-se com a criança e sua cultura.

Portanto, o contato, confronto, conflito e acolhimento da criança e sua cultura na educação contemporânea, e em específico neste estudo, delimitado no âmbito das práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental, é processo que convoca à mudanças, que podem ser tensionadas diante das posições consensuais das representações sociais da ludicidade docente em relação a criança, que vive sua rotina lúdica na escola, e nela, segundo Corsaro (2011) interpela o mundo dos adultos com seus múltiplos sentidos.

Situada essa nova posição social da criança em sua alteridade, interpela os docentes em suas representações, que situadas entre o antigo e o novo, o crítico e acrítico, entre o consenso e dissenso, entre o prescrito e as convenções, é nesse lugar do entre, segundo Moscovici (2015), que as representações sociais sofrem influências em suas mudanças, e é como construções simbólicas, em sua singularidade criativa, que as pessoas e os grupos refletem e problematizam suas demandas cotidianas, e são produtores de “[...] suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos se colocam.” (MOSCOVICI, 2015, p. 45).

E na busca de soluções para o que enfrentam no cotidiano das práticas educativas, partem de determinados marcos referenciais, e quando estes são ameaçados de não darem conta para os fenômenos que pedem familiaridade, o confronto com o que é sentido como desconhecido, é dimensionado no que afirma Moscovici (2015, p. 56) “[...] E quando a alteridade de alguém é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida.” Portanto, que ordem estabelecida a presença da criança, segundo os termos de Sarmiento (2004, 2005), sob novos papéis e estatutos sociais, provoca em termos de influências às mudanças nos contextos educacionais, considerada as formas dominantes de pensar a infância?

Essa questão para Sarmiento (2005), incide sobre os efeitos das culturas infantis na cultura das sociedades, relacionada ao fato de que, essas dinâmicas, põem em xeque as formas dominantes de pensar a infância e sua relação com a criança, desse modo:

A forma dominante como se reage a esses processos de construção simbólica incorpora-se nas ideias do senso comum da infância como uma idade sem “sentido das realidades” e da infância como a idade de uma inocência ludicamente construída, fonte de alegria e deslumbramento terno dos adultos. Estas ideias quando radicalizadas, exprimem as duas “ideias da infância” retratadas por Ariès (1973), das crianças “irracionais” e das “crianças *bibelot*”. (SARMENTO, 2005, p. 25-26).

Com referência às formas dominantes de se pensar a infância, a representação tensionada entre a criança e a sua cultura lúdica nas práticas educativas e a criança abstrata e homogênea, incide em que o familiar, segundo Sá (1993), ao perder a dimensão da novidade, e tornar-se no social conhecido e real, não significa que sob essa dimensão, não estejam sendo produzidas novas perspectivas no pensamento social, uma vez que “Realmente, se o estranho não se apresentasse tão frequente e imprevisivelmente, o pensamento social humano teria a estabilidade que Durkheim atribuíra às representações coletivas” (SÁ, 1993, p. 37).

Assim, nas relações da criança com a cultura, e a educação como um de seus espaços relacionais, há uma complexa dimensão interativa e imaginativa da criança, ao recriar o mundo adulto, através das brincadeiras e por meio delas os interpelam. Em relação a essa dimensão, a descrição de um cenário da cultura da infância, é o que a sociologia da infância vem buscando fazer, ao incorporar em suas pesquisas, questões sobre a infância e sua cultura, representada nesta pergunta de Brandão (2002), onde indaga uma questão que é central, tanto para a pesquisa, quanto para o contexto escolar e os docentes e suas práticas educativas, diante da criança e sua infância, sobre:

O que é que as próprias crianças têm a dizer e a expressar de outros modos não apenas a respeito do que elas vivem-e-sentem, mas também sobre como pensam e interpretam os mundos de redes e de teias, de tramas e de estruturas relacionais onde vivem cada momento de suas vidas? (BRANDÃO, 2002, p. 209).

Em relação a essa questão, diz que a criança alarga suas experiências em diferentes círculos de cultura, e dentre estes círculos, a escola, e os desafios de uma abordagem de sua inserção no mundo da vida das crianças e jovens, onde “Crescer e desenvolver-se é poder/dever alargar círculos de vida e de cultura entre os outros diferentes espaços sociais da comunidade, “[...] a creche e a escola representam instituições de maior importância, como alargadoras.” (BRANDÃO, 2002, p. 204).

A escola em sua função social e cultural, é uma das instituições responsáveis pelas mediações das experiências alargadoras da criança, e uma das mediadoras dos laços sociais que envolve o seu crescimento e desenvolvimento, e nessa posição, a importância de inclinar sua mirada às relações que a criança tece de dentro para fora, e de fora para dentro da educação escolar.

A criança, na criação de suas culturas infantis, vive o alargamento de tempo e espaço, entre um contexto e outro da sua vida social. O entrelaçamento entre a criança e sua cultura, abrange o conjunto de suas experiências na relação com os seus pares e com a cultura adulta, e na dinâmica de suas vivências culturais, a importante referência dos sentidos coletivos que vivenciam e a importância de sua visibilidade nos intramuros da escola, porque em suas dinâmicas interativas:

As crianças estão sempre em busca de estreitar laços com suas consócias mais próximas: as outras crianças. Elas estão o tempo todo formando, dissolvendo e recriando pequenos grupos onde criam e recriam situações, estratégias e equipamentos próprios para viverem as suas vidas em seus tempos e espaços dentro de mundos sociais [...] o primeiro movimento da construção de tempos e espaços de

uma *cultura infantil*-de cada experiência concreta de criação de uma *cultura infantil*-de cada experiência concreta de criação de uma *cultura infantil* - começa com uma reordenação dos termos da vida cotidiana propostos e/ou impostos pela ordem e a lógica da *cultura dos adultos*. (BRANDÃO, 2002, p. 198 e 201).

A criança, ao reordenar o que lhe é imposto ou proposto segundo o autor, “pela ordem lógica da *cultura dos adultos*”, criam contextos formativos, onde as culturas infantis em sua identidade, permeada de concepções e sentidos coletivos, tem muito a dizer desses sentidos ao mundo dos adultos e a sua cultura, o que radica para a educação no lado de dentro da escola, o desafio dos educadores em vincular-se a um modo de observar as crianças que segundo Friedmann (2018, p. 8) compreende, “Olhar crianças de forma antropológica implica uma profunda ética e respeito por elas e uma autêntica conexão com nosso ser e as emoções que vêm à tona durante estas observações.”

Essa forma de olhar a criança é o que também propõe a sociologia da infância à educação, segundo as orientações dos sociólogos da infância, William Corsaro (2011) e Manuel Sarmiento (2004, 2005, 2007), quanto às novas formas de conceber e conceituar a infância como categoria social geracional e a criança como ator social e produtora de cultura.

São autores inseridos no âmbito das perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas, que em contraste com as teorias tradicionais fundamentadas no modelo de competência adulta, quando aplicadas a Sociologia da Infância, argumentam que as crianças, assim como os adultos, participam de forma ativa na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura que compartilham entre si e com os adultos.

Segundo a Sociologia da Infância, protagonizada por esses autores, a infância é um conceito que abrange tanto uma forma social, quanto um período em que as crianças vivenciam experiências inerentes à condição de sua significação e interpretação na relação com o mundo de vida cotidiana. A criança como ator social, é protagonista de sua história, criadora de sentidos próprios, construídos em conjunto com a cultura adulta.

Para Corsaro (2011, p. 128) a infância, como categoria social geracional, integra o modelo de teia global em espiral, que captura a ideia de que a criança interage ao mesmo tempo em dois universos distintos e complementares, produzindo uma complexa interação entre o universo cultural infantil e o universo cultural do adulto, e por meio das culturas infantis, assim definida pelo autor as “[...] culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais”. Com os demais, sejam seus pares as outras

crianças, e os adultos, a criança interage e realiza interpretações, segundo suas significações singulares, por meio da Reprodução Interpretativa da infância

Sob essa orientação, segundo o concebido nestas reflexões, compreende-se que a interação entre a criança e sua cultura e o universo cultural do adulto, é espaço simbólico de abertura na relação com a criança como ator social e produtor de cultura.

Essa forma de relacionar-se com a criança e sua cultura, permite o estabelecimento de vínculos nas relações sociais intergeracionais, onde o diálogo entre adultos e crianças, ancorados no que a criança tem a compartilhar de sentidos com a cultura adulta, relaciona-se a perspectiva de Brandão (2002), sobre o importante papel da cultura como cenário educativo e a memória em sua função pedagógica, como mediadora desse processo de compartilhamento.

Como vimos, o cenário educativo é a própria cultura, espaço por excelência da formação humana, portanto “Educar é criar cenário, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidade aprendentes de pessoas símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais [...]”. (BRANDÃO, 2002, p. 26).

A aprendizagem definida pela participação de vivências culturais, é sentido, que relacionado ao contexto da educação escolar, perpassa então, pelo compartilhar memórias entre pessoas, grupos, entre pessoas e instituições, onde o saber, o lembrado, compreende “(a misteriosa função pedagógica da memória), se pensa ou se crê em uma cultura humana.” (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Portanto, o desafio da educação e das práticas educativas em compartilhar memórias, na relação com as crianças, perpassa pela dimensão socializadora dos saberes lúdicos e suas práticas na cultura da criança. São saberes e práticas registradas sob diferentes formas da cultura lúdica, radicalizada pela criança nos seus jogos, brinquedos e brincadeiras, acessados, sentidos e interpretados, segundo as experiências de significação na relação com esses saberes.

Esse trabalho da educação, segundo Brandão (2002, p. 165), realizado por meio dos educadores e suas práticas, influenciam e têm efeitos no processo de formação do conhecimento nas experiências de significação dos sujeitos, e radica sua importância na relação com o saber lúdico e seus sentidos, onde, “[...] é a partir de uma compreensão do modo de vida e da lógica do pensar de cada cultura, em cada sociedade, que é possível equacionar métodos proveitosos e realizar um ensino criativo e ao mesmo tempo, eficaz.”

Assim, a compreensão do modo de vida e da lógica do pensar de cada cultura, e aqui a cultura da criança, perpassa pelo desafio da educação da infância e seus educadores, em

compreender “A maneira peculiar como as crianças e jovens vivem *na cultura, a sua cultura*, é um exemplo.” (BRANDÃO, 2002, p. 166).

Portanto, é nas trocas lúdicas entre adultos e crianças na relação com a memória compartilhada entre adultos e crianças, e no diálogo com seus sentidos, que ao atuar como princípio educativo, integra e compõe a identidade de uma educação fundamentada na cultura, e desse modo, pelo princípio do compartilhamento, presentes em práticas educativas fundamentadas na ludicidade da criança, inclui sua voz e os seus modos interpretativos, por meio de sua cultura lúdica, o que significa o desafio dos educadores em escutar, compartilhar, e considerar seus modos de vida social e a lógica das culturas da sua infância.

Assim, as maneiras peculiares como as crianças e jovens vivem a sua cultura na cultura, segundo Corsaro (2011, p. 32), em sua reprodução interpretativa da cultura, refere-se “[...] a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de sua cultura.” São dimensões simbólicas e materiais das culturas infantis, cuja importância da cultura de pares para a sua reprodução interpretativa,

É por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas. [...] Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com os adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas possam processar e compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança. No entanto, uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto. (CORSARO, 2011, p. 128-129).

Assim, tanto para Corsaro (2011) quanto para Sarmiento (2004, 2005, 2007) a criança expressa a cultura da sociedade da qual faz parte, no entanto, o faz com a sua inteligibilidade, representação e formas simbólicas próprias, buscando atribuir sentido ao mundo adulto. A cultura de pares segundo Corsaro (2011), em referência aos estudos transculturais, ultrapassa as fronteiras geográficas e culturais, o que conota um sentido de “universalidade” das culturas infantis. Desse modo, cada criança contribui com a cultura da infância, em uma construção contínua e permanente, independente do contexto sociocultural onde se insere.

Desse modo, a infância, em diferentes contextos culturais, possui delimitação e variedades plurais, abrangendo as complexidades sob as quais são condicionadas as convenções socioculturais que a ela se relacionam quanto “[...] à maturação física, às crenças

culturais sobre idade e à graduação etária institucional, ainda que não seja determinada por tais fatores.” (CORSARO, 2011, p. 214).

Sob essa noção, a referência e delimitação desta pesquisa, abrangerá a dimensão de questões da infância na relação com a cultura lúdica, correspondentes as séries iniciais, que corresponde a faixa etária de 6 (seis) a 10 (dez) anos, graduação etária da instituição escolar, e nesta pesquisa, delimitada nas séries iniciais do 1º e 2º ano do ensino fundamental, que para Corsaro (2011), correspondem aos anos iniciais, e os posteriores, referentes ao ethos da infância, cuja abrangência assume características distintas, à medida que se amplia em referência às condições e variações socioculturais diversas.

Sarmiento (2004, 2005), ao analisar as culturas da infância, declara ser a radical diferença dos distintivos das crianças em relação aos adultos, a gramática da infância, com as seguintes características: a semântica, que caracteriza uma construção de significados autônomos, com referenciais próprios, a sintaxe, agrega elementos constitutivos da representação da criança, que não se subordinam à lógica formal. A morfologia, caracterizada por formas culturais da infância, em específico seus jogos e brincadeiras.

Assim, as representações sociais de ludicidade na educação da infância, são localizadas em relação aos cenários educativos da criança e a sua cultura, que ao fazer parte do contexto educativo, suscitam posições docentes na relação com a criança e sua ludicidade. São posições que não são abstratas, mas constroem sentidos localizados na cultura e seus sistemas de valores, conforme o discutido anteriormente, vinculado aos antecedentes sociais e históricos da infância e suas relações com a educação da criança e sua ludicidade.

Para Brandão (2002, p. 139) “Estas construções históricas e cotidianas da cultura são: saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre as diferentes categorias de atores culturais.” As construções históricas dos saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre adultos e crianças, constituem referências das condições sociais de ancoragens e objetivações das representações sociais docentes, que em diálogo com Spink (1993, p. 303) significa que, “O conhecimento estudado via representações sociais é sempre um “conhecimento prático”; é sempre uma forma comprometida e/ou negociada de interpretar a realidade.”

Como forma comprometida de interpretar a realidade, as RS são locais, são modos de interagir e interpretar a realidade social na cultura, com a qual estão vinculadas, nos sistemas simbólicos da cultura.

3.3 Práticas educativas e práticas pedagógicas: diferenças e entrelaçamentos conceituais.

Desse modo, em seu comprometimento na interpretação da realidade, nesse ponto, é importante considerar as diferenças e entrelaçamentos conceituais entre práticas educativas e práticas pedagógicas.

Há diferenciação conceitual entre práticas pedagógicas e práticas educativas. Nesta pesquisa, considerada as representações sociais do brincar da criança nas práticas educativas docentes em relação à cultura lúdica nas séries iniciais, objetiva definir tais diferenças, a partir do diálogo com os autores que abordam o tema, Franco (2012), Nascimento, Vieira e Kimura (2017), Sacristán (1999) e Tardif (2014).

Franco (2016), define que as diferenças entre práticas pedagógicas e educativas, tem por base epistemológica, a concepção de pedagogia e de educação, e que, portanto, os fundamentos que embasam as referências de tais práticas, segundo a autora, consistem “[...] que o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática.” (FRANCO, 2016, p. 536). Com essa linha de compreensão, Sacristán (1999), diz que, ao ser considerado a correspondência entre a cultura subjetiva e a cultura externa objetivada na prática educativa, implica que

O significado que é atribuído à *prática* encontra-se implícito nas expressões nas quais é utilizado e, portanto, não pode ser definido de antemão, [...] o conceito de “prática”, como ocorre com qualquer outro conceito, está imerso nas circunstâncias históricas em que surge e nele são manifestadas as transformações que acontecem no mundo da educação, [...] A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício de professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural *compartilhado*. [...] A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer. (SACRISTÁN, 1999, p. 90-91).

Portanto, prática educativa e prática pedagógica, mesmo não sendo termos sinônimos, para Franco (2016), Nascimento, Vieira e Kimura (2017), são conceitos articulados e complementares entre si. Ao considerarmos o que nos diz Sacristán (1999), o conceito de prática é contextualizado às “circunstâncias históricas” e nelas suas transformações, e quando estas circunstâncias são vinculadas aos paradigmas que referenciam a educação, pode vincular-se ao que nos declara Franco (2016), de que a diferença central entre prática pedagógica e prática educativa, consiste na existência de dois pólos de fundamentação da racionalidade pedagógica, que fundamentam as práticas educativas.

Para a autora, uma fundamentação em sentido amplo e formativo, centra-se em uma perspectiva epistemológico-crítico reflexivo, abrangendo a multidimensionalidade de processos socioculturais e históricos que atravessam a educação e suas práticas, e o pólo que converge sua fundamentação ao paradigma da racionalidade universalista, linear e homogênea de educação, e restringe a prática pedagógica ao técnico e instrumental.

Desse modo, o primeiro pólo, da epistemologia crítico-reflexivo, quando direciona a intencionalidade da prática docente para o âmbito que ultrapassa o didático-instrumental, amplia o universo da prática em sua função educativa. Essa referência de Franco (2016), dialoga com a compreensão de Nascimento, Vieira e Kimura (2017), ao dizerem que a prática educativa, em sua dimensão epistemológica crítico-reflexiva, amplia sua função formativa, ao integrar múltiplos contextos de vida e temas educativos diversos, abrangem multidimensionalidades de saberes, relacionados a princípios éticos, morais, culturais e sociais.

Assim, na compreensão das autoras, a prática pedagógica e a prática educativa são interdependentes e complementares. Segundo essa correlação e interdependência entre prática pedagógica e prática educativa, em Nascimento, Vieira e Kimura (2017, p. 112), definem a seguinte diferenciação conceitual:

A prática pedagógica é compreendida, aqui, como a sistematização de um conjunto de saberes e ações que desenham o planejamento ensino-aprendizagem crítico reflexivo. A prática educativa, entrelaçada à pedagógica, é compreendida como um conjunto de saberes e princípios éticos, morais, culturais, sociais e afins, que a escola utiliza para orientar o aluno no exercício de sua formação cidadã, em sua relação do dia-a-dia, na sala de aula, na escola e nos demais contextos de vida. (NASCIMENTO; VIEIRA; KIMURA, 2017, p. 112).

Com semelhanças de concepção, entre Franco (2016) e Nascimento, Vieira e Kimura, (2017), afirmam, que em sua função de sistematizadora da prática educativa, a prática pedagógica, seria esse filtro seletivo e regulador de quais aspectos e dimensões de saberes, em sua dimensão social e cultural, são intencionalmente desenvolvidos e integrados ao projeto pedagógico educativo no desenho do que é planejado para a função de ensino-aprendizagem, cujo pólo desse filtro seletivo e regulador, como vimos ao longo dessa discussão, com base em Candau (2011), oscila com uma tendência para paradigmas de dimensões universalistas, lineares e homogêneos, em relação à instrução e métodos instrumentais das práticas.

Segundo Franco (2016), os métodos instrumentais das técnicas, são valorizados como produtores de prática e não como produção da mediação humana, com efeitos de sentidos nos sujeitos e seus saberes, em detrimento do polo que abrange uma epistemologia crítico-reflexiva da pedagogia e sua fundamentação para a prática educativa, em sua amplitude formativa.

Assim, considera-se a importância da intenção necessária da presença do diálogo no contexto educativo e suas práticas com o outro coletivo, em função da pluralidade de sentidos culturais que integram os saberes e práticas vinculados à experiência cultural dos sujeitos, que ao ser integrada às práticas educativas, assume a abrangência de temas mais amplos em sua função formativa plural, que sob a orientação crítico-reflexivo é referência intencionada ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Sob essa diferenciação conceitual, o entrelaçamento proposto por Nascimento, Vieira e Kimura (2017) e Franco (2016), entre prática educativa e prática pedagógica, faz ressonância à discussão conceitual de prática educativa adotada por Sacristán (1999), cuja acepção de prática educativa, em sua amplitude formativa plural, para o autor, fundamenta-se na cultura dos sujeitos, e em diálogo com o saber como relação social, presente nos acontecimentos, ideias, objetos e pessoas, cujas articulações desses aspectos, abordaremos posteriormente em Charlot (2002) e Freire (1983, 2011), em continuidade ao diálogo com os autores aqui propostos para essa diferenciação e entrelaçamento conceitual, entre prática educativa e pedagógica.

Portanto, considerada a função plural e ampla da prática educativa e a pluralidade de sentidos que catalisa dos sujeitos e suas experiências culturais, para Sacristán (1999), a perda da produção de sentido nas práticas educativas, têm uma relação com a crise do sistema educativo, que está relacionada a perda de sentido deste sistema. E diante dessa constatação, lança a seguinte questão: o que move a educação? Propondo como unidade de análise para essa questão e sua relação com as práticas educativas, o conceito de ação educativa.

A ação educativa no âmbito das práticas educativas, é dotada de intenção, sendo esta, elemento que faz parte fundamental dos sujeitos da educação e suas práticas, nas palavras do autor:

A intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreende esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas. (SACRISTÁN, 1999, p. 33).

Em diálogo com essa ideia do autor, compreende-se que a exigência de respostas comprometidas diante dos desafios da educação da criança em sua passagem da educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental, é acompanhada da necessária reflexão e tomada de posição diante de valores imprecisos quanto à dinâmica e sentido dessa passagem.

Quanto a essa questão, considera-se neste estudo, a complexidade que envolve a prática educativa docente institucionalizada na educação escolar, a qual abrange uma relação com o seu saber-fazer na educação, que em sua função formativa mais ampla, o saber-fazer nas práticas educativas, é dotado de propósito, e influenciado por multidimensões sociais, culturais, históricas, afetivas, políticas educacionais, dimensões atuantes, segundo o autor, como condicionadoras e reguladoras das práticas educativas docentes.

Assim, a intenção de suas ações, o propósito e finalidade que nelas habita, foi e está sendo negligenciado nesta crise de sentido do sistema educativo, uma vez que na sociedade moderna, para Sacristán (1999, p. 12):

O positivismo reinante durante tanto tempo nos fez perder de vista o componente humano de toda ação educativa. E com esse esquecimento depreciou-se também a transcendência do senso comum, como categoria social e individual do pensamento que regula toda prática social. (SACRISTÁN, 1999, p. 12).

Em contraponto à linearidade positivista, e considerada a dimensão relacional da cultura com a educação, o autor discute a cultura como fonte de instabilidade na relação com a educação e suas práticas educativas, desse modo, para ele, “Analisar um conceito tão multiforme como este é uma forma de esclarecer o que há por trás da prática e que relações podem ter com o conhecimento, com os projetos individuais e coletivos, [...]”. (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Para o autor, a instabilidade está relacionada ao contexto pós-moderno de incertezas, indeterminações e a complexidade relacionada à heterogeneidade das dimensões e condições plurais que atravessam as práticas educativas docentes, em contraponto a ideia de estabilidade, que é muitas vezes refletida em cristalizações de modos homogêneo e lineares de lidar com essa atual realidade social heterogênea e a consequente pluralidade de demandas dos sujeitos, e que neste estudo, é representada pelas demandas da criança e sua cultura lúdica, cuja incidência de cristalizações nas práticas educativas, quanto a formação da criança, são sustentadas por um modo de pensar linear e positivista.

Assim, o homogêneo e suas fontes de certezas, em relação às práticas educativas como práticas sociais, para Sacristán (1999) integram a crise das certezas secularmente sustentadas

na educação, e que neste estudo, reflete a certeza secular da infância homogênea e universal, em contraponto as infâncias locais, heterogêneas e dotadas de múltiplas experiências de significações no contexto de sua cultura lúdica nas demandas das práticas educativas, confrontando o que, o como e para que são significados os componentes da cultura lúdica da criança em sua experiência local, com sua presença na escola e suas práticas, e o que da herança cultural é comunicado, e com quais sentidos. São temas das práticas educativas, regulados e filtrados pelas práticas pedagógicas em sua dimensão de delineamento, seleção e planejamento das aprendizagens, muitas vezes afastadas das aprendizagens culturais dos sujeitos, distanciando as relações entre ciência e cultura.

Essa questão, em consonância com o ponto de vista das RS, segundo Moscovici (2015), compreende que tudo o que é esquecido, sua tendência é cristalizar-se em práticas que repetem clichês de forma acrítica e prescritiva, ao desconsiderar o contexto do processo social e histórico de seu sentido, que compõem as RS sociais, as quais sofrem as marcas da cultura onde se inserem e são produzidas com a função de estruturar, orientar, e guiar as práticas cotidianas.

Desse modo, olhar para esse lugar das práticas educativas mediadas por docentes, sujeitos sociais e históricos, como ator social que influencia sua prática e por ela é influenciado sob diferentes formas e perspectivas de sentidos em sua atividade representativa, que integra tanto dimensões culturais, quanto afetivas, compreende-se que faz parte da reflexão que envolve a atenção à essa crise de sentido do sistema educativo sinalizado por Sacristán (1999).

Portanto, segundo a orientação do autor, a busca de superação na ausência de sentido do sistema educativo e suas práticas, reside em voltar a atenção para o que foi negado dessa importante dimensão. Os sujeitos como agentes educativos, com suas ideias, crenças, significados, experiência de sentidos e os valores implícitos em seus saberes, atribuídos às suas práticas, é o que intenciona esta pesquisa, em relação aos sentidos sobre o brincar, presentes nas representações sociais dos docentes em suas práticas educativas em relação à criança e sua cultura lúdica, cuja atividade representativa, como vimos, são marcadas por fatores sociais, históricos, culturais e afetivos.

Corroborando essas dimensões de significação das práticas educativas, para Tardif (2014), o modelo da ação educativa, o qual constitui as referências das práticas educativas e suas representações, provém tanto do campo do conhecimento formal da ciência, com seu conjunto de conhecimentos sistematizados, sequencializados e regulados por instrumentos, método e técnicas, compondo um conjunto sistematizado dessas representações, com normas

do pensamento científico, quanto das referências que se originam da cultura cotidiana e do mundo vivido, que remetido a identidade de um grupo profissional docente, é constituído por experiências socioeducativas que veiculam em suas práticas, uma determinada tradição educativa e pedagógica, vinculada a uma identidade sociocultural, onde, “Como mostra a pesquisa etnográfica e antropológica, não há cultura que não forneça aos educadores, enquanto grupo mais ou menos especializado, representações de sua própria ação.” (TARDIF, 2014, p. 151).

Nessa linha de pensamento, nos termos de Sacristán (1999), o grupo profissional de docentes, é um grupo que representa a tradição de uma prática cultural compartilhada com sua história, e por esse motivo são culturais, e no contexto da sociedade moderna, como vimos, a ênfase na valorização das dimensões representativas da ciência.

Sobre o modelo da ação educativa que rege as práticas educativas, originado tanto do campo da ciência, quanto do cotidiano da cultura e do mundo vivido, na concepção das representações sociais, segundo Jodelet (2001), o que une e vincula o grupo, são as referências da tradição educativa do grupo profissional de docentes, que consensuam e compartilham sobre determinado objeto e suas representações, ancoradas e objetivadas na cultura que as constitui e fornece os significados e sentidos que atribuem às atividades representativas de suas práticas educativas. Portanto, para Tardif (2014, p. 151):

A importância de analisar tais modelos reside no fato de que a prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação. (TARDIF, 2014, p. 151).

Assim, a prática educativa em sua função formativa, como prática fundamentada em uma cultura e seus valores sociais e históricos, são dimensões negadas pela supervalorização do conhecimento originado do campo reificado da ciência, e sua desconsideração, segundo Sacristán (1999) da “importância do sujeito”, que para o autor, é questão que implica a relação entre teoria e prática, entre o conhecimento originado da teoria científica, e o conhecimento originado do senso comum, e em Tardif (2014), implica que a concepção da prática educativa que dominou e domina o processo educativo, envolve as relações entre saberes e educação.

Das relações entre saber e educação, ao considerar o senso comum, Freire (2011), o define como experiência de puro saber, mas que quando é tocado pela curiosidade

epistemológica, é saber que se torna potencializado pela reflexão, que integra teoria e prática, ambas interdependentes e significadoras da relação dos docentes com o saber fazer, que vai sendo constituído na experiência do diálogo com as experiências de sentidos dos sujeitos e seus saberes fundamentados na cultura, saberes movidos em sua ampliação no diálogo e interrogações diante do mundo, gerando a construção de sentidos nas práticas educativas em sua relação com o conhecimento que não dissocia, mas integra ciência e cultura.

Desse modo, a abrangência dos fatores sociais, históricos e culturais, que atravessam e influenciam o institucionalizado, que para Sacristán (1999), é o social das práticas educativas escolares e suas influências, que sob diferentes modos e significados, constituem as condições sociais onde se ancoram as representações sociais docentes, que na delimitação deste estudo, considera a importância de refletir em conjunto com o autor, o institucional das práticas escolares enquanto o social materializado com suas influências nas práticas educativas, as quais não estão dissociadas do projeto pedagógico e sua intenção educativa em relação a educação da criança.

Portanto, as práticas educativas, em sua função formativa, na referência de análise de Sacristán (1999), são práticas sociais e históricas, e portanto práticas culturais, que portam modos e valores de uma determinada cultura, e como processo histórico-cultural, são dimensões que explicitam e informam a gênese de condutas e práticas historicamente instituídas, como refletido anteriormente ao longo deste estudo, acerca das práticas educativas em relação à criança e sua cultura lúdica, seus sentidos e valores em determinados contextos socioculturais e históricos.

Assim, os sujeitos docentes que veiculam as práticas educativas na relação entre saber e fazer, portam memórias, valores, crenças, formas de conhecimento, interpretações e significações em relação a sua experiência na relação com a cultura, onde, em relação às práticas educativas vinculadas à educação da infância, em sua dimensão de prática cultural, para Sacristán (1999), é nesse lugar que reside o problema da transmissão cultural, no sentido de qual cultura é atribuída a legitimidade de sua transmissão?

Ao pensarmos essa questão em relação a educação da infância, entra em jogo o reconhecimento da legitimidade da criança e sua cultura lúdica, com sua presença cotidiana no contexto escolar, e diante dela, os modos de considerar os espaços para expressão e transmissão da cultura da criança como agente que se move com seus saberes e práticas, significadas nas interações que vivencia em sua rotina lúdica. Desse modo, segundo o autor, os agentes das práticas educativas não são somente os professores, mas também os estudantes/crianças, e nessa configuração, o agente da prática educativa é:

Todo aquele indivíduo ou grupo que decide sobre a educação (que, conseqüentemente, é portador de teorias) e sobre razões que leva consigo quando o faz é o agente da prática. [...] O que ocorre nas instituições escolares - a prática - não pode ser compreendido sem contar com a influência ou com a ressonância a essa influência dos estudantes na cultura interna das salas de aula das escolas. (SACRISTÁN, 1999, p. 20).

Assim, a prática educativa, por ser uma prática cultural, em sua dinamicidade, é constituída pela influência de vários contextos e agentes, que ultrapassa o restrito espaço delimitado entre professores e estudantes. Para o autor, sendo o agente, o que “transporta ideias à prática” (Idem, *ibid.*, 1999, p. 20), nesse sentido, a autoria das práticas educativas em uma perspectiva democrática de culturas compartilhadas em diálogo, é autoria coletiva, para onde converge a pluralidade de transportes de ideias de seus agentes, e aqui, nesta reflexão, é delimitada na relação entre os docentes e as crianças, a ser considerada também a perspectiva das crianças nas práticas educativas.

Portanto, neste estudo, a acepção de ‘prática educativa’, pela orientação da perspectiva desenvolvida segundo os autores abordados, em sua função formativa mais ampla, em síntese, é ação orientada com intenção e propósito, que abrange temáticas amplas como vimos em Nascimento, Vieira e Kimura (2017). São temáticas vinculadas a princípios éticos, morais, culturais e sociais. E em consonância com Sacristán (1999, p. 30), nesta acepção de prática, o sujeito docente tem um papel fundamental como agente incluído na estrutura social, onde, “O significado mais imediato de *prática educativa* refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e educar.” Nesse âmbito, são a intenção e os sentidos que dão forma a sua ação, e assim:

O papel da intenção na ação é decisivo a tal ponto que, para entender o que é qualquer delas, mais que indagar pelas causas, o que necessitamos é interpretar a intenção ou propósito do agente. [...] Sem apelar aos significado das ações, não se compreende *quem* é o agente das mesmas nem se entende o que fazemos. A ação tem um significado para quem age e, sem considerá-lo, não podemos explicá-la externamente. (SACRISTÁN, 1999, p. 33).

Relacionado a essa dinâmica heterogênea da prática educativa, para Tardif (2014, p. 177), as modulações, formas e sentidos do agir docente nesse contexto, assumem heterogêneas configurações, cuja dinâmica “[...] pode assumir diversas formas e modulações, conforme as finalidades almejadas pelos atores e suas perspectivas sobre a situação”.

Então, a prática educativa, em sua função formativa, sendo uma ação orientada com sentido amplo, o sujeito docente, com sua singularidade, exerce um papel fundamental, que enquanto ação humana, para Sacristán (1999), assume um caráter social e cultural, que

mesmo vinculada aos indivíduos, ultrapassam a sua individualidade, e é ação que converge ao sujeito social, cuja amplitude de temas formativos nesse contexto, envolve e compreende atividades que ultrapassam a função de ensinar em seu sentido estrito. “[...] Assim, pois, tudo o que em educação se relacione as ações humanas, levará a *expressividade* da pessoa que age, isto é, seu selo.” (SACRISTÁN, 1999, p. 31).

Sob essa orientação, em sua vertente pedagógica, o ensinar, não pode ser concebido somente em sua dimensão instrumental, mas também em sua dimensão simbólica, que compreende o envolvimento do sujeito nesse processo, seu vínculo e relação com o saber que veicula, os efeitos de sua subjetividade, de suas representações, que na concepção das RS, integram cognição e afetos, guiam, estruturam e orientam suas práticas.

Assim, para Sacristán (1999, p. 32), uma das características da ação humana nas práticas educativas, é o envolvimento pessoal, e sobre essa dimensão, em concordância com Tardif (2014), sobre essa mesma questão, afirma este autor, é condição para compreender, que a condição primeira da ação, é a singularidade dos que realizam essa ação, assim:

O envolvimento pessoal na ação educativa é uma característica da prática com as possibilidades e os riscos que aí decorrem. Estas são afirmações elementares que têm consequências decisivas na hora de revelar e caracterizar a condição da prática educativa. Avisam-nos da impossibilidade de entender a ação educativa entre pessoas de uma outra maneira que não seja contemplando os sujeitos que nela participam, prevenindo-nos contra a simplificação do cientificismo e da obsessão tecnológica derivadas dele que, em algumas ocasiões, pretendeu separar a atividade educativa das condições pessoais dos seus agentes e de seus destinatários. (SACRISTÁN, 1999, p. 32).

Nesse aspecto, o autor propõe uma recomposição do conceito de cultura em sua concepção, entendida como uma interlocução com todos, considerando o global e o local presentes na cultura da escola, uma vez que o que acontece em sala de aula, não é prática cultural autônoma, mas fruto de todo um contexto de fatores socioculturais que condicionam e regulam o contexto das práticas educativas. Sob essa dimensão formativa da educação como cultura na prática educativa, de que forma o lúdico como um componente da cultura, é compreendido, comunicado e com quais imagens e sentidos é assumido nas práticas educativas nas séries iniciais em relação à criança e sua cultura lúdica?

Sob essa questão, essa diferenciação conceitual, entre práticas pedagógicas e práticas educativas, em síntese, nesta pesquisa, considera a prática educativa em relação a amplitude dos processos formativos dos sujeitos na relação com os seus saberes e práticas, como relação social, presente nos acontecimentos, ideias e pessoas, que veremos a seguir a partir de Charlot (2000) e Freire (1983, 2011).

Portanto, defende-se aqui, a relação dialógica na educação, que parte da experiência cultural dos sujeitos em suas comunicações, o que constitui para o educador da infância, o desafio em mediar a relação da criança com sua herança cultural, e nessa função mediadora, a importância em compreender, que a cultura vivenciada pela criança, segundo Bernard Charlot, em sua obra: *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), está na relação com a educação, em sua função socializadora, e desse modo, é já estar em relação com um ser, a criança, que já é social. É processo que constitui a produção de si mediada pelo outro, e constitui um movimento recíproco entre eu e o outro, entre educadores e criança, entre alteridades, e no que tange a educação da criança, consiste em que ela,

[...] só pode construir-se apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, essa produção exige a mediação do outro. A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; [...] A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente. (CHARLOT, 2000, p. 54).

Nessa relação mediadora da criança com sua herança cultural, a comunicação é um ato simbólico fundamental, comunicação que é capaz de ligar-se ao outro, constituindo importante dimensão das práticas educativas em seus saberes, que na obra de Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011), em diálogo com suas proposições às práticas educativas, considera-se ser um saber fundamental na relação com a criança, sob a perspectiva de uma relação dialógica, onde é fundamental o respeito aos seus saberes. Portanto, na relação com as crianças, segundo essa orientação educativa, considera-se as suas experiências concretas de significação em contextos socioculturais diversos, em diálogo com a sua realidade social e histórica.

Defende-se, portanto, a concepção de uma prática educativa, que considere a alteridade da criança e sua cultura, ao integrar nas reflexões até aqui sobre o tema, as dimensões dessas questões, propostas por Oliveira (2019), ao afirmar que a concepção de educação e suas práticas em Paulo Freire (1983, 2011), são dotadas de investimento da relação com o outro, com os objetos, que são corporificados de saberes, afetos e memórias. A educação e o lugar das práticas educativas, na concepção Freiriana, nos diz a autora, são portadores de saberes dos sujeitos em relação à cultura, é contexto de pertencimento social. Suas práticas concretizam o sentido da educação como comunicação e diálogo com o outro, dimensão que solicita o vínculo em uma relação que se horizontaliza e abre-se ao diálogo e à escuta dos sentidos dos sujeitos, abertura da relação com o outro e não sobre o outro. Vínculo que perpassa por uma questão central ao ato comunicativo, que nos diz Freire (1983), “[...] É

então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito.” (FREIRE, 1983, p. 45).

Essa perspectiva de comunicação, como constitutiva das relações entre saber e prática, entre os sujeitos que dela participam, se aproxima dos sentidos da comunicação nas representações sociais, onde “[...] o conhecimento toma aparência e forma através da comunicação e, ao mesmo tempo, contribui para a configuração e formação dos intercâmbios comunicativos. Através da comunicação, somos capazes de nos ligar a outros ou nos distanciar-nos deles.” (DUVEEN, 2015, p. 28).

Aliada a essa dimensão, quanto ao respeito aos saberes dos educandos, de fundamental importância para uma leitura não passiva da realidade e fundamento necessário às práticas educativas transformadoras, é a criticidade do educador, onde o senso comum, segundo Freire (2011) como o saber de pura experiência, quando criticizado em sua curiosidade ingênua, continua sendo saber dotado de curiosidade, portanto, sofre não uma ruptura, mas uma superação, cujo saber da pura experiência, tornado um saber crítico, adquire a qualidade que denomina de curiosidade epistemológica, consistindo em uma forma de curiosidade que,

Muda de qualidade mas não de essência. [...] A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2011, p. 33).

Considerada a proposta do autor, o educador da infância, entre o saber ser e o saber fazer, em sua ligação com essa forma de curiosidade, associa-se segundo Freire (2011), ao compromisso social e histórico com o outro, e esse outro sendo a criança, implica em saber sua história, os saberes com os quais se vincula, seu significado, seus valores, seus sentidos na relação consigo, com o outro e com a cultura da qual faz parte. Para tanto, sua necessária abertura às mudanças que a criança propõe, e que perpassa pelo sentido de inacabamento da educação, cuja abertura envolve permitir-se ser afetado pela criança, ser receptivo às suas doações de sentidos segundo Brougère (2010).

Com este sentido proposto por Freire (2011, p. 33), quanto a “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo [...]”, em sua abertura ao outro, impulsiona a relação dialógica entre adultos e crianças, que diante dos novos sentidos

que a criança traz para essa relação educativa, envolve contradição e confronto entre antigas e novas formas exigidas pelas demandas da educação da infância contemporânea, e põe os docentes em confronto com novos desafios de sentidos trazidos pela criança de sua cultura lúdica, a partir das condições concretas e efetivas de suas significações, que postas na comunicação com os adultos, intersecciona os significados do lúdico, não advindos do mundo reificado da ciência, mas das significações protagonizadas pela criança, que ao repertoriar e significar suas atividades lúdicas, o contexto comunicativo na relação com esse saber nas práticas educativas, requer dos educadores, junto com a inquietação indagadora da criança, a construção e comunicação de significados comuns, entre educadores e educandos. Para tanto, a comunicação com a criança, envolve a necessária abertura aos sentidos que comunica da gramática de sua infância, em um de seus eixos centrais, a sua cultura lúdica.

Nesse processo, a criatividade, aliada à curiosidade, faz parte do desafio de uma educação que dialoga com a alteridade e em sua relação com a ludicidade, é vivência que segundo Santin (2001, p. 40), “[...] se constitui por uma atmosfera total de liberdade e autonomia [...]”. Tal sentido entre adultos e crianças, pode efetivar modos de relações sociais entre adultos e crianças, cujos significados acompanham a continuidade de seus sentidos nos laços sociais, cujas possibilidades criativas nesse processo, são formadoras de novos contextos relacionais, onde reside a perspectiva dos educadores vivenciarem novas imagens de infância para si e para a criança.

Esse processo, ao fazer parte da experiência comunicativa com a criança, envolve a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, sendo de fundamental importância, uma vez que o educador, imbuído dessa perspectiva mediadora, auxilia a criança em suas experiências de significação, e ambos, adultos e crianças, ao ultrapassarem juntos sua curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, sua ultrapassagem no adulto, segundo Freire (2011), assume possibilidades de posturas indagadoras, reflexivas, críticas e criativas, aqui pensadas na relação mediada com a experiência lúdica da criança, cuja finalidade dessa mediação, assume o auxílio da ampliação das experiências de significação da criança nos termos de Charlot (2000) na relação consigo, com o outro, e com os saberes lúdicos em sua relação com o mundo, relação social com o saber presente no mundo, nos acontecimentos, nas pessoas, nos objetos.

Assim, a relação entre o saber ser e o saber fazer, na concepção de Charlot (2000), considerada a relação social com o saber, e aqui, ao brincar da criança como experiência de cultura e seus sentidos concretizados nas práticas educativas, integra a relação de sentidos com um mundo social heterogêneo e desigual, configurado em múltiplos contextos culturais,

com significados, experiências, planos, convenções, codificações e valores, os quais são apropriados e ressignificados à partir da singularidade dos sujeitos na relação com o saber que produzem, com as marcas dos contextos sociais e culturais aos quais estão inseridos, por diferentes processos de sua história, vividos sob diferentes perspectivas e sentidos, em relação ao mundo social e cultural concreto com os quais interagem, adultos e crianças.

Nesse processo, o sentido do saber na cultura, contextualiza e propicia as relações entre saberes e práticas, e assim, a “[...] *cultura*, “morada do saber.” (BRANDÃO, 2002, p.108), abriga segundo o autor, os seus sentidos, e, portanto, a cultura, contexto da relação entre saber e sentido em vínculo com as práticas, torna concreto e possível a relação social. São relações sociais entre pessoas, mediadas por meio dos significados que atribuem aos processos interativos que vivenciam, e atuam com “[...] feixes de significados e emoções através dos quais as pessoas são, pensam, crêem e criam.” (Ibid., 2002, p. 119).

Sob essa orientação, as práticas educativas, pensadas na relação educativa entre o saber ser e o saber fazer na relação com o brincar da criança em vínculo com sua cultura lúdica, assume o sentido de uma prática educativa vinculada ao diálogo com a dimensão social e histórica da formação humana na cultura, e na condição cultural da criança na relação com a sua cultura lúdica.

Portanto, a importância de o adulto perceber a criança, em sua formação humana na cultura, que vive o tempo de forma não prospectiva, de um futuro por vir, mas que para Kohan (2005), é do presente, aqui e agora, e esse tempo, é também o tempo da educação, e a criança não como finalidade, mas como causa da educação. Com Larrosa (2010) sobre a alteridade da infância, diz:

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva um tesouro oculto do sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (LARROSA, 2010, p. 195).

Assim, conceber e relacionar-se com a criança, a partir da imagem social de infância, e do que é projetado na criança e suas implicações no contexto mediador docente nas práticas educativas na relação com a sua cultura lúdica, é pôr-se ao desafio de abrir-se aos modos pelos quais a infância comparece e se manifesta nas ações concretas das crianças, e não o que o educador imagina dos modos pelos quais a criança deveria ser.

Portanto, o contexto das práticas educativas, ao agregar uma perspectiva dialógica com as crianças, contribuem para a ampliação e enriquecimento das suas experiências vividas

na cultura de pares, e sob essa referência, nos espaços escolares, ao ser um dos espaços de suas experiências alargadoras na cultura, ao abrir-se aos sentidos da cultura lúdica protagonizada pela criança no seu brincar, como eixo central na constituição dos seus laços sociais, e abrir-se a esse desafio, segundo Marcellino (1990), significa abertura para a indeterminação, uma vez que o lúdico não é redutível a fórmulas, prescrições e leis, e nunca mecânico, com esse sentido:

A ludicidade constitui um dos traços fundamentais das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do homem e uma de suas actividades sociais mais significativas. Porém as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente, aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (SARMENTO, 2004, p. 25)

4 ANÁLISE DAS RS SOBRE O BRINCAR DA CRIANÇA E SUA CULTURA LÚDICA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMAGENS E SENTIDOS.

4.1 Abordagem teórica: as Representações Sociais.

Considerada as reflexões e contextualizações até aqui traçadas, os sentidos das representações sociais sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica nas relações com as práticas educativas da infância das séries iniciais do ensino fundamental, constituem um recorte da realidade, onde os docentes em seus vínculos ao sistema de interpretações localizadas em sua cultura, elaboram opiniões, ideias, comportamentos, posições e justificativas, criadas e elaboradas para atribuir sentidos e organizar suas práticas educativas na relação com a criança.

Segundo o analisado, as práticas educativas direcionadas às crianças, são historicamente constituídas por um quadro social, que configura o campo simbólico inerente às representações do lúdico na educação e suas relações conotadas à infância e à criança.

Em suas notações simbólicas, o lúdico e a infância, são palavras que fazem parte do universo da educação da infância, os quais podem assumir diferentes conotações e sentidos. Os sentidos de cada palavra nomeada, suas classificações e nomeações, segundo Moscovici (2015, p.39) são “[...] fragmentos de representações sociais”.

Como fragmentos dessas representações sobre a concepção de infância afirma Sarmiento (2004, 2005, 2007), segundo as reflexões desenvolvidas anteriormente, haver na educação contemporânea, uma reinstitucionalização da infância, ancorada em paradigmas que historicamente fundamentam e sustentam as concepções de infância e educação, imposta às crianças, sob o modelo de competência adulta.

Portanto, as nomeações, como fragmentos de representações sociais, para Moscovici (2015), abrangem teorias implícitas, e quando seus conteúdos são difundidos e aceitos, passam a integrar o universo de quem as veicula, como guia e orientação dos modos de interpretar e relacionar-se com os outros, assim:

Uma palavra e a definição de dicionário dessa palavra contém um meio de classificar indivíduos e ao mesmo tempo teorias implícitas com respeito à sua constituição, ou com respeito às razões de se comportarem de uma maneira ou de outra – uma como que imagem física de cada pessoa, que corresponde a tais teorias. Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com os outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores. (MOSCOVICI, 2015, p. 39).

Desse modo, as representações sociais implicadas nas práticas educativas docentes, são representações compartilhadas de forma cotidiana, com a função de guiar e dar coerência à realidade das práticas docentes como universos consensuais familiares, segundo a posição hierárquica e social e os valores que veiculam na educação contemporânea, e desse lugar proferem suas nomeações e opiniões em relação à infância e a criança que a representa.

As nomeações e opiniões não são abstratas, mas relacionadas a uma rede de significados preexistentes na cultura, em suas referências sociais e históricas, que relacionadas aos sentidos do brincar na cultura e as referências lúdicas da cultura da criança, veiculadas em suas representações, vinculam-se em suas equivalências ao cotidiano de suas práticas educativas e aos modos de interação com a criança e sua cultura lúdica.

Desse modo, a atividade representativa, em seu duplo vínculo de pertencimento ao âmbito social e ao psicológico da vida interior, que marcada por memórias, afetos e valores, na experiência docente, convergem aos sentidos da relação com o brincar da criança e as formas de concretização em suas práticas educativas, e ao dizerem sobre suas representações e seus sentidos, revelam os modos pelos quais sentem, interpretam, organizam e compreendem o cotidiano e as razões de ser do lúdico com as crianças e as relações que têm com esse saber em suas práticas educativas. Nessa interface entre o individual e o social, o contexto, o diálogo, e os sentidos comuns partilhados em relação ao objeto de suas representações, circulam nesse universo de conversações e opiniões, fundamentadas em conexões com as referências preexistentes no sistema de significações da cultura.

Dessa forma, o estudo do senso comum, seus saberes e práticas cotidianas, tem na TRS, um marco teórico-metodológico do conhecimento no âmbito da Psicologia Social, que segundo Spink (1993) e Spink (2013), diferencia-se das teorias clássicas do conhecimento, ao integrar a perspectiva do senso comum no campo da ciência, e desse modo, concebe outras formas de racionalidade além do conhecimento científico.

Para Moscovici (2015) as representações sociais têm por objetivo principal, transformar o não familiar em familiar. A principal função para a criação de RS, é com o objetivo de orientar, explicar, compreender situações complexas e concretas cotidianas, vividas por indivíduos e grupos. As relações singulares que os sujeitos sociais estabelecem e mantêm com as suas representações, não são fixas, são dinâmicas e processuais, passíveis de transformações. As RS estão vinculadas a fatores de ordem social, histórica e cultural e sofrem os registros de suas marcas.

As teorias populares presentes nas representações, não são meras opiniões, mas criações coletivas, que ao servirem de guia e orientação da prática cotidiana dos sujeitos nos

diferentes grupos, contextos e condições socioculturais diversas, assumem processos simbólicos inerentes às RS, que tem o poder da concretude material em moldar e orientar as práticas de significação social, com efeitos concretos no cotidiano, similares aos efeitos materiais da existência. (MOSCOVICI, 2015).

Segundo Farr (2013) a fonte da Teoria das Representações Sociais, originou-se no estudo da Representação Social da Psicanálise na sociedade parisiense no final da década de 50. Informado por Sá (1993), foi estudo intitulado *La psychanalyse, son image et son public (1961, 1976)*, demarcando o início de uma psicossociologia do conhecimento.

Para Farr (2013), o tema de estudo de Serge Moscovici sobre as representações sociais da psicanálise, contribuiu com a sociologia do conhecimento, demonstrando que o universo reificado da ciência é apropriado pelo senso comum, por meio de teorias populares sobre os conceitos da ciência, que sob formas interpretativas consensuadas em representações sociais, circulam entre indivíduos e diferentes grupos, absorvidos de uma cultura por outra, e sofrem os efeitos de suas marcas culturais, com o objetivo de tornar o não familiar em familiar.

Para os autores, Sá (1993) e Farr (2013), o estudo das Representações Sociais por Moscovici (2015), demonstrou os modos pelos quais os conceitos emergentes da psicanálise e suas concepções sobre o ser humano na relação com questões inconscientes, tornou-se familiar, a partir de diferentes modos de apropriação e interpretação desses conceitos por diferentes grupos, sob plurais condições socioculturais e intelectuais, atuantes como fatores heterogêneos nos modos de compreensão e interpretação dos conceitos científicos.

Segundo Sá (1993, 1998) na TRS de Moscovici (2015), as ciências são geradoras de representações, e o conhecimento produzido e ampliado por meio de teorias, informações e acontecimentos, torna necessário a sua compreensão, o que acontece por meio da passagem desse conhecimento, do mundo reificado da ciência, para o mundo do senso comum, que pelo processo de simplificação, transforma teorias em conhecimento do senso comum, que são as representações sobre os fenômenos do saber, compartilhados por indivíduos e grupos de forma cotidiana, com a função de guiar e dar coerência a sua realidade, em universos consensuais familiares, aproximando o objeto de representação ao universo familiar, a partir de conexões com referências preexistentes no sistema de significações da cultura.

Sá (1993, 1998) assinala, que do universo reificado da ciência, para o universo consensual do senso comum, ciência e representações sociais são de universos e registros diferentes, mas complementares. Portanto, a dinâmica processual das representações sociais, ao fazerem parte de universos consensuais, fundamentam as comunicações e conversações, e

é nessa dinâmica de interação social que são consensuadas, se formam, evoluem e se transformam.

Para Farr (2013) a origem histórica da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, não foi elaborada no vácuo cultural, mas remonta a uma genealogia conceitual, onde o conceito de RS, situa suas primeiras referências no campo da sociologia, por meio do diálogo com o conceito de Representações Coletivas do sociólogo Francês, Émile Durkheim.

Relacionado à dimensão social das representações sociais, Sá (1993) informa, que Moscovici (2015), buscou na tradição da sociologia de Durkheim, o conceito de representações coletivas, e nele identifica uma gama de conhecimentos, onde as representações, além de abrangerem uma totalidade de fenômenos, são tratadas de forma abstrata, integrando categorias macro como religião e mito, resultando na formação de conceitos estáticos e homogêneos, e assim, do ponto de vista conceitual, exclui a dimensão psicológica dos fatos sociais, que para Durkheim, é considerado externo aos sujeitos, com funções coercitivas.

Para Sá (1993) em Durkheim, a concepção de Representações Coletivas, dissocia o individual do coletivo, e assim, os fatos sociais ficam impedidos de abarcar a multiplicidade e complexidade dos fenômenos sociais emergentes. Sob a concepção do social dissociado do individual, a criação dos sujeitos é abrangida e subjugada pela sociedade em sua totalidade.

Ao contrário dessa concepção, as Representações Sociais, segundo Moscovici (2015), é um método de comunicação e compreensão da realidade social, expressas por meio de símbolos, palavras, ações, objetos, experiências, memórias, imagens, que vinculadas aos sistemas de valores, ideias, e opiniões, de uma determinada cultura, são formadas nos universos consensuais, que são espaços de conversação, cujos sentidos relacionais, buscam, de maneira coletiva, estabelecer formas familiares ao que lhes acontece no cotidiano.

Para Moscovici (2015), os universos consensuais das RS, são contextos dialogados em torno de temas, originados da ciência, da tradição, da economia, e de natureza local, são específicas das sociedades onde são produzidas, assim:

[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade. [...] Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. (MOSCOVICI, 2015, p. 54-55).

Portanto, segundo Sá (1993), a concepção de RS em Moscovici (2015), não são representações fechadas, mas espaços abertos às transformações e dialógicos aos contextos do senso comum, onde são produzidas e elaboradas, com explicações e justificativas aos problemas, questões e demandas cotidianas em conversações e comunicações, que diferentes do universo reificado da ciência, fundamenta-se no seguinte:

[...] pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica. Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais. As “teorias” do senso comum que aí são elaboradas não conhecem limites especializados, obedecem a uma outra lógica, já chamada de “lógica natural”, utilizam mecanismos diferentes de “verificação” e se mostram menos sensíveis aos requisitos de objetividade do que a sentimentos de verossimilhança ou plausibilidade. (SÁ, 1993, p. 28-29).

Assim, os sujeitos, em suas atividades intelectuais na interação social cotidiana, ao confrontarem-se com a realidade social que não é homogênea, mas heterogênea, configurada pela pluralidade dos fenômenos sociais, os vinculam às prescrições, códigos e convenções, configurando uma base social das formas de pensar, explicar e justificar os fatos, pessoas e acontecimentos.

Dessa forma, em termos de universos consensuais, as representações sociais de ludicidade dos docentes em relação ao brincar da criança, ao serem contextualizadas ao contexto escolar das práticas educativas, em sua realidade plural, são representações situadas na base dialógica das conversações, onde:

[...] esfera pública tem sua base no diálogo e na conversação: ainda que o Mundo seja o solo comum a todos os seres humanos, as posições dentro dele variam e nunca podem coincidir plenamente. A única possibilidade para que ocorra uma coincidência de perspectivas depende do esforço de uns em direção aos outros, de um processo de ação e discurso que contenha tanto as diferenças como as similaridades entre as pessoas – isto é, diálogo. (JOVCHELOVITCH, 2013, p.57).

Sob a orientação dialógica, para os sujeitos, tais explicações e justificativas nos universos consensuais, ao serem elaboradas em suas conversações, integram concordâncias, discordâncias, posições e justificativas, o que engloba tanto diferenças, quanto similaridades, sobre o objeto representado, cujas elaborações de suas “teorias”, em suas atividades representativas, radicam em comunicações, e seus conteúdos são conhecimentos elaborados sobre o objeto representado, e remetidos ao contexto no qual significam suas experiências,

cujas RS, configuram assim, os universos consensuais sobre o que representam, tornando-o comum a todos, desse modo, fortalecendo no contexto escolar, os vínculos sociais docentes.

Assim, o universo consensual das representações, confere sua adesão à formas de conhecimento e comunicação coletiva, que em seu compartilhamento de sentidos na relação com o brincar da criança e sua cultura lúdica, expressam as formas pelas quais se orientam no cotidiano de suas ações, significam e ressignificam suas práticas sociais cotidianas em relação ao lúdico, entre posições que integram consensos e dissensos, pois, “A tensão básica entre o familiar e o não familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro.” (MOSCOVICI, 2015, p. 58).

Moscovici (2015) afirma, que diante dessa tensão básica entre o familiar e não familiar, compreende que os sujeitos não são passivos diante das inúmeras determinações com as quais se confrontam, uma vez, que nestas interações sociais, há preservação da individualidade. Assumem posições críticas/acríticas, com consenso/dissenso, cuja dialogia tensionada com a dinâmica sociocultural onde vivem e significam suas experiências sociais, culturais e afetivas, integram em suas representações sociais, como vimos, tanto a dimensão psicológica e afetiva, quanto a social.

Segundo Jodelet (2001, p. 34), o compartilhamento de uma mesma condição social, no grupo ao qual se pertence, “A partilha serve a afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença. A adesão coletiva contribui para o estabelecimento e o reforço do vínculo social.”

Para Jodelet (2001) e Moscovici (2015), as classificações e nomeações aos novos acontecimentos, são assimilados a partir de ideias, teorias e valores que preexistem e são aceitos no mundo social. Sob essa referência, o que é comum ao conceito de infância no grupo docente, como categoria social, sob a qual a criança é identificada social e historicamente, podem situar-se entre a infância como objeto de direitos localizada na educação moderna, e a infância situada no âmbito da educação contemporânea, reivindicada como sujeito de direitos, e dentre estes o direito ao brincar.

O que dessa dimensão é ou está em processo de assimilação em vínculo às representações do brincar e suas relações com a cultura da criança e seus sentidos lúdicos nas práticas educativas da infância, reproduzem o pensamento social e comportamentos comuns ao grupo social de docentes do ensino fundamental, em relação às formas pelas quais concebem a presença da criança e sua infância nesse nível de ensino, cujas representações, ao classificar e nomear os novos acontecimentos vinculados à relação com a infância contemporânea e a expressão de sua cultura, segundo a concepção da Sociologia da Infância, confrontam -se com a criança como ator social e sujeito de direitos, e dentre estes o direito ao

brincar, constituindo dimensões que tensionam e influenciam suas forma de vivenciar sua relação com a criança e sua cultura lúdica, e com elas influenciar seu meio social, segundo os modos como respondem às demandas das crianças em sua ludicidade.

Dessa forma, as RS dos sujeitos concretos, em sua singularidade mediadora entre o individual e o social, denota o modo de pensar do coletivo, com suas interpretações da realidade, segundo suas experiências de significação, guiada pelo conhecimento prático das representações sociais, com suas lógicas de verificação de pessoas, acontecimento, objetos e ideias, com formas próprias de interpretação dos conhecimentos científicos e de suas experiências na cultura, que em contato com suas crenças e valores, gestos, atitude e comportamentos, como parte integrante da dinâmica cultural e suas significações, revelam os modos pelos quais os sujeitos pensam e interpretam suas realidades sociais e se relacionam com a cultura.

O contexto social onde os sujeitos vivem e significam suas experiências, cujas RS, denotam o modo de pensar coletivo, e suas realidades consensuais, “Com frequência, como ilustra o próprio trabalho pioneiro de Moscovici, a matéria-prima para a construção dessas realidades consensuais que são as Representações Sociais provém dos universos reificados.” (SÁ, 1993, p. 29).

No entanto, os universos consensuais não são estáticos e homogêneos, são sociais, históricos e culturais, e os sujeitos em interações dinâmicas em suas formas próprias e singulares de interpretar os conhecimentos, e estes qualificados como práticos, são saberes vinculados a uma pertença social dos sujeitos, que:

[...] se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais. [...] As questões levantadas pela articulação deste conjunto de elementos e relações podem ser condensadas na seguinte formulação: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?”; “Sobre o que sabe e com que efeitos?”. (JODELET, 2001, p. 28).

Essas questões propostas pela autora, ao serem remetidas aos sentidos das RS dos docentes sobre o brincar da criança em suas diferentes formas de ludicidade e suas relações às práticas educativas na educação da infância, envolve a relação social com esse saber, que segundo a referência de Charlot (2000), podem assumir a seguinte formulação: como os docentes da educação da infância se relacionam com o brincar e a cultura lúdica da criança que lhe corresponde em sua diversidade cultural dessa experiência? São modos das RS, com

formas próprias e singulares de interpretar os conhecimentos, e materializá-los por meio de crenças, comportamentos, valores, ideias, posições e relações a esse saber, o qual:

Trata-se de um conhecimento “outro”, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela. Sua especificidade, justificada por formação e finalidades sociais, constitui-se em objeto de estudo epistemológico não apenas legítimo, mas necessário para compreender plenamente os mecanismos do pensamento, além de ser pertinente para tratar do próprio saber científico [...]. (JODELET, 2001, p. 29).

As RS como conhecimento legítimo do senso comum, em sua pertinência para abordar o saber científico, por meio das representações expressa em suas diferentes manifestações nos comportamentos, gestos e atitudes dos sujeitos, revelam o modo de pensar e interpretar de forma concreta a realidade social vivida.

A abrangência das diferenças e das similaridades entre as pessoas, demarca o protagonismo de possibilidades construtoras de espaços sociais dialógicos, cujas dimensões consensuais das representações, não anulam sua dimensão psicológica e afetiva, uma vez que, segundo as autoras:

[...] Enquanto sujeito epistêmico, interessa-nos saber como uma pessoa constrói esses conhecimentos que constituem as representações; quais suas estratégias cognitivas e quais as características estruturais dessas representações. Como sujeito psicológico, devemos considerar que uma pessoa que representa o faz em função de desejos, esperanças, expectativas e projetos de vida, os quais interferem na construção e seleção de aspectos das representações sociais. [...] aderir a uma representação, é participar de um grupo, de um compromisso social, o que nos leva ao sujeito social. Quem representa, o faz de um lugar social. (MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 95-96).

A atividade representativa, associada aos desejos, esperanças, expectativas e projetos de vida dos sujeitos docentes, a partir do lugar social da educação escolar, ao interferirem na “construção e seleção de aspectos das representações sociais”, e em específico neste estudo, sobre o brincar da criança pelos docentes, são aspectos psicológicos das Representações Sociais, que para Moscovici (2015), singularizam a relação entre o individual e o coletivo, e pela posição social e histórica dos sujeitos e suas significações concretas, há espaço para a transformação, e ao confrontar-se com a pluralidade dos fenômenos sociais, e sua imersão na dinâmica heterogênea do cotidiano plural, é solicitado a tomar posições, “[...] pois, é que as pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos se colocam.” (MOSCOVICI, 2015, p. 45).

Sendo a principal função das representações sociais, segundo Jodelet (2001, 2005) guiar e orientar as práticas cotidianas, as significações das experiências, direcionadas para a função de saber e a finalidade de justificativa sobre o representado, ao se pensar as representações sociais de ludicidade implicadas na ação do brincar da criança como experiência de cultura, e suas relações de sentido implicadas em sua finalidade e justificativa nas práticas educativas cotidianas, faz parte das experiências de significação docentes, cujas representações são produzidas, consensuadas, em circulação, e passível de transformação em sua relação tensionada com a cultura e a construção social e histórica do conceito de criança e infância, refletido nas relações de contato, confronto, conflito e acolhimento com a criança e sua cultura.

Desse modo, para Sá (1993), há uma relação bidirecional entre indivíduos e contextos, onde o conteúdo das RS é de natureza psicossocial, considerada:

A semelhança de seus pronunciamentos - se não com o dos interlocutores do momento, pelo menos com os de outros grupos de que participe - demonstra que terão pensado juntos sobre o mesmo assunto. Isto é o que se entende por uma explicação *psicossociológica* da origem dessa forma de pensamento, que Moscovici denominou de “Representações Sociais”. (SÁ, 1993, p. 27).

Portanto, a representação como pensamento social, vincula a relação entre sujeito e sociedade, cuja função social do pensamento em sua forma de interpretar a realidade, é por meio da representação social como forma de conhecimento, com interação e interdependência entre o sujeito e o objeto representado.

Dessa forma, as representações, no ambiente do pensamento social, são de natureza convencional e prescritiva, percebemos por convenções sociais, “[...] elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram.” (MOSCOVICI, 2015, p. 34). Os códigos e convenções, configuram objetos e pessoas em categorias e protótipos, transformados em modelos compartilhados pelos grupos e pessoas, e todos os novos elementos são incorporados e sintetizados a esse modelo.

As RS dos sujeitos em suas convenções, têm a função de codificar e organizar a relação de significação dos objetos, pessoas ou acontecimentos que fazem parte de seu cotidiano, bem como as permutas e dinâmicas de significações, dependem de convenções prévias, que permitem estabelecer diferenciações de um processo de significação a outro.

Como vimos em relação a palavra infância e lúdico, são classificações, são nomeações, cuja presença na rede de significações das representações sociais, são compostas de fragmentações e de dimensões valorativas convencionadas socialmente, e têm a capacidade

de tornar alguns grupos de pessoas/objetos visíveis e outros invisíveis, de acordo com as convenções sociais, articuladas e significadas ao objeto de representação, criando possibilidades interativas, que permitem ampliar e/ou declinar a escuta e sentido de pertencimento do outro e sua alteridade, e dessa forma, torna objetos e pessoas invisíveis/visíveis, no entanto, “Algumas vezes é suficiente simplesmente transferir um objeto, ou pessoa, de um contexto a outro, para que o vejamos sob nova luz, e para sabermos se eles são, realmente, os mesmos.” (MOSCOVICI, 2015, p. 34 -35).

São prescritivas, porque compõem a combinação do que está previamente estabelecido em uma determinada cultura, e ao mesmo tempo, a força de uma tradição, que tem o poder de decretar o que deve ser pensado. As prescrições são imposições, e de modo acrítico, são moldadas por padrões previamente estabelecidos que configuram as ações cotidianas, reiterando essa ideia:

[...] Nossas experiências e idéias passadas não são experiências ou idéias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e idéias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. O poder e a clareza peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe. (MOSCOVICI, 2015, p. 37-38).

Assim, as ideias e experiências passadas de infância e educação em relação ao lúdico e seus significados na cultura, são atualizadas no presente, emergindo em formas reinterpretadas, sob novas configurações, e as modificam. Ideias e experiências passadas, atuam como resposta a situações atuais, e em relação às precedentes, seguem uma determinada hierarquia no sistema de valores, e buscam atuar com coerência em relação a objetos e pessoas.

A palavra de referência de uma representação, se alterado seu sentido, nos diz, altera a coerência que lhe era correspondente, assim, a importância da palavra como unidade significadora da RS, de acordo com o analisado anteriormente em referência ao autor, de que para Moscovici (2015, p. 39) “[...] Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles;[...].” E em sua complexidade, do não familiar ao familiar, afirma o autor:

[...] Não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas. (MOSCOVICI, 2015, p. 60).

Assim, que feições do brincar na relação com a cultura da criança são familiares aos docentes das séries iniciais do ensino fundamental, ao comunicarem suas representações, ao acessarem memórias e conclusões passadas? E como vimos, a ancoragem e objetivação como mecanismos de formação das RS, significa que ancorar é classificar e nomear, transformar idéias, pessoas, acontecimentos não familiares em contexto familiar, remetido a um sistema de pensamento social preexistente. Dito de outro modo, a ancoragem é a integração cognitiva de ideias, pessoas e acontecimentos a um sistema social de pensamento preexistente. “*Ancoragem* - Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categoria que nós pensamos ser apropriada.” (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

Desse modo, em sua função interpretativa, a ancoragem busca integrar em conhecimentos prévios o desconhecido, para torná-lo familiar. Sua função em classificar, nomear o objeto de representação, ao torná-lo conhecido, tem por objetivo manter a coerência entre o conhecido e o desconhecido. Para o autor, o que não é nomeado, torna-se ameaçador e é distanciado. O estado psicológico ao que não se conhece é de resistência e de distanciamento, a nomeação ao desconhecido, cria um estado afetivo de aproximação.

No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. [...] pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. (MOSCOVICI, 2015, p. 61- 62).

A objetivação transforma o abstrato em concreto. Em Sá (1993), a função da objetivação é transpor do mental cognitivo do sentido ao mundo concreto da existência. A objetivação, ao transformar o que é abstrato em concreto, gera a figura materializada da representação, a palavra materializada, corresponde a concretização do sentido, assim, dar materialidade a um objeto abstrato, é torná-lo concreto, processo denominado de objetivar, “[...] *objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico.” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Esses mecanismos permitem transformar o não-familiar em familiar. Para Jodelet (2001):

Ao nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem que explicam a interdependência entre atividade cognitiva e suas condições sociais

de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidos. (JODELET, 2001, p. 30).

Assim, a importância e pertinência da TRS no campo da educação, segundo Gilly (2002) e Mazzotti (2008), consiste em que, as representações no campo educativo, é lugar privilegiado para a construção, evolução e transformação das representações sociais, constituindo a dinâmica das interações sociais e significações dos grupos, onde as representações emergem, e ao investigar formações e funcionamento dos sistemas de referência na classificação e interpretação de pessoas, grupos e acontecimentos cotidianos, a organização de seus conteúdos, suas significações e a função que lhe é atribuída, fornece vias de análise para a compreensão dos fatores sociais implicados nos resultados das práticas sociais da educação, e da relação dos grupos com o objeto de suas representações.

Portanto, as RS, constituem elemento de fundamental importância para compreender os mecanismos formadores dos processos educativos e seus efeitos nas diferentes formas de significar a realidade social educacional, onde os sujeitos e grupos singulares concretos estão inseridos, dialogam, se posicionam, elaboram e tanto conservam, quanto transformam suas realidades sociais e históricas.

Vinculadas a linguagem, ao imaginário social e ideologias, são dimensões que integram as análises dos mecanismos que influenciam as práticas e os processos educativos. Para Bôas (2014) as representações sociais possuem relações com a perspectiva histórica das mentalidades, cujas interpretações atuais acerca de um tema, são constituídas pela história de significações passadas que se reatualizam no presente.

Onde ancoram e são objetivadas as representações sociais docentes sobre o brincar na relação com ludicidade da criança, é questão que reafirma a importância do estudo das RS na educação, que segundo Mazzotti (2008), está relacionada à sua função central de orientar e conduzir as práticas sociais na educação, e nesta pesquisa, é processo que incide sob quais sentidos as RS sobre o brincar em suas relações de sentido com a cultura lúdica da criança pelos docentes são concretizadas nas práticas educativas do ensino fundamental.

Assim, ao mesmo tempo, convive o antigo e o novo das representações sociais, cuja tensão dinâmica, possibilita aberturas aos universos consensuais de sentidos plurais, marcados segundo Jovchelovitch (2013) pela ação e pelo discurso, os quais contém, tanto diferenças quanto semelhanças, cujo processo resulta no diálogo entre aqueles que partilham desse universo consensual, que em suas dinâmicas e sentidos no cotidiano das práticas educativas docentes, serão analisados nas subunidades temáticas. Antes da análise de conteúdo das

unidades de significações temáticas nas subunidades: 4.3; 4.4; 4.5; 4.6, apresento a seguir, o Quadro de Objetivação e Ancoragem das RS das Intérpretes da Pesquisa.

4.2 Quadros de Ancoragem e Objetivação das RS das Intérpretes da Pesquisa.

O Quadro Quinze (15), a Imagem de Infância; o Quadro Dezesesseis (16), a Imagem do Brincar; e o Quadro Dezessete (17), a Imagem da Pedagogia do Brincar a seguir, descrevem as objetivações e ancoragens, representadas pelas falas das intérpretes da pesquisa.

Os quadros foram construídos segundo o resultado da análise dos dados, relacionados as Unidades Temáticas de Significação. O conteúdo das RS de objetivação e ancoragem descritas nos referidos quadros, fazem parte do conjunto das análises presentes no contexto das Unidades Temáticas de Significação, desenvolvidas nas subseções posteriores: 4.3; 4.4; 4.5; 4.6.

Quadro 15 – Imagem de Infância

ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO
A infância é inocência, alegria, amizade e ausência de preconceito.	Inocência e alegria, sem preconceito, amizade, é, basicamente assim é isso. Infância né? I-ANA
A infância é fase boa da vida, sem preocupações.	[...] a melhor fase de toda a vida do ser humano. I-BIA [...] momento de ter amiguinhos, é o momento de se conhecer. [...] ninguém paga conta, ninguém se preocupa com o almoço de amanhã, com o que vai acontecer, I-BIA
A infância está ligada às tecnologias.	[...] as crianças [...] elas são umas crianças, digo tecnológica. I-BIA . a criança tá no videogame, no celular, na televisão vinte e quatro horas, não sai de casa. I-BIA .
A infância é Liberdade.	a imaginação deles [...] explode na cabeça. I-CLÉO [...] é a questão da liberdade [...] porque, a criança é criança. I-BIA
A infância é tempo de brincar.	[...] esse tempo que a gente precisa mesmo pra diversão em si da criança. I-DÉIA A infância [...] é o tempo, de brincar [...] associado a criança, a jogo, à brincadeiras. I-DÉIA
A infância é a fase de conhecer e aprender.	é o principal em relação, ao desenvolvimento da aprendizagem.[...]. I-ELI

Fonte: elaboração da autora, 2023

Quadro 16 – Imagem do Brincar

ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO
<p>O brincar é uma atividade prazerosa, alegre, divertida.</p>	<p>[...] o prazer de brincar. I-ANA</p> <p>Alegria I-ANA Brincadeira I-CLÉO</p> <p>[...] momento de diversão. I-CLÉO</p>
<p>O brincar tem hora e lugar.</p>	<p>[...] Então essa hora eu sempre digo, agora não é hora de brincar [...] é hora de prestar atenção e participar da aula, [...] A hora de brincar, ai a professora não tá explicando. I-ANA</p> <p>[...] São momentos bem pontuais. I-ANA</p> <p>[...] muitas vezes existe [...] esse conceito, de a, o brincar [...] é na hora da, do recreio [...] “-Você vai brincar na hora do recreio.” I-CLÉO</p> <p>[...] essa escola é uma escola privilegiada na questão dos espaços pro lúdico da criança, [...] mas ainda assim, muitas atividades das crianças acabam sendo dentro da sala de aula. I-CLÉO</p> <p>[...] Esse espaço, a criança vai aproveitar apenas em quinze minutos, da hora do recreio. I-CLÉO</p>
<p>O brincar está relacionado à vivência e ao comportamento da criança, umas mais tranquilas outras agressivas.</p>	<p>O brincar ele te diz muitas coisas retrata muito do que ele vivencia [...]. I-ANA</p> <p>falam pra gente [...] o texto vivo da criança, da convivência dela. I-BIA</p> <p>O comportamento, [...] dependendo da brincadeira tu consegue observar mais detalhes [...]. I-ANA</p> <p>Brincadeiras que tem regras, eles se policiam, observo, [...] tem a questão da competitividade, então eles colocam as regras como algo que é primordial mesmo, pra que eles possam, vencer, então pra num tá trapaceando, pra respeitar, e para eles terem mais oportunidade de vencer. I-ANA</p> <p>Então a gente acaba tendo esse retorno de como é esse cotidiano deles depois que eles saem da escola. I-ANA</p> <p>[...] tem muita brincadeira que eles trazem da, do cotidiano deles na infância né, que eram brincadeiras, seriam mais saudáveis. I-ELI</p> <p>[...] a história de vidas delas, porque tudo ali é traduzido na brincadeira [...]. I-ELI</p>

	<p>[...] a brincadeira deles tá muito relacionado a realidade deles, é algo que eles assistem, o que eles vêem. I- ELI</p> <p>No tipo de brincadeira, você percebe, tem crianças, a brincadeira assim a questão mais agressiva, tem outras que não, já utiliza no cotidiano né, mais saudável do brincar. I- ELI</p> <p>A brincadeira do momento mesmo é um tal de “batatinha frita, um, dois, três”, eles viram e atiram em todo mundo, de uma série de não sei de onde eles assistem. Isso aqui na escola virou uma febre. I- ELI</p>
<p>O brincar está associado à ludicidade, liberdade, criação e imaginação.</p>	<p>o brincar [...] ludicidade, liberdade. I-BIA</p> <p>[...] como <u>ela</u> brinca, e porque <u>ela</u> brinca naquele momento [...] Se <u>ela</u> tá reproduzindo algo, ou se <u>ela</u> tá brincando, ou se <u>ele</u> tá inventando, se <u>ela</u> tá imaginando né, aquele algo. I-BIA</p> <p>As meninas brincam de boneca, tem menina que só consegue brincar com carrinho, com uma bola, brincar com o coleguinha, brincar é, ver um, qualquer objeto e transformar ele num brinquedo. I-BIA</p>
<p>O brincar é direito da criança.</p>	<p>toda criança tem de brincar [...] brincar é o direito de toda criança. I-BIA</p>
<p>O brincar contribui para a aprendizagem em sala de aula.</p>	<p>A ludicidade, aprender brincando. I-CLÉO</p> <p>[...] tem de brincar mas em sala de aula principalmente. I-BIA</p> <p>[...] eu adoro brincar com elas, né, a gente, brinca do neném, da mãe, na hora que vai dormir, ai eu fico com, percebendo como é que elas interagem, e vendo dessa maneira como é que a gente pode agir em sala de aula com elas pra melhorar esse aprendizado delas, e a convivência em sala de aula. I-BIA</p>
<p>As crianças gostam mais do brincar do que estudar.</p>	<p>Nunca elas querem estudar, elas querem brincar com o coleguinha. I-BIA</p> <p>[...] em sala de aula, [...] tem momentos que eles estão, digo, atacados, porque, eles, é, tanta vontade de brincar, brincar, brincar, brincar, brincar, né [...] tem dia que eu saio daqui exausta, porque eles só querem brincar, brincar, brincar, brincar, brincar um com o outro nessa interação. I-BIA</p>

<p>No brincar as crianças imitam situações da vida familiar e social.</p>	<p>[...] as brincadeiras são pesadas. I-BIA</p> <p>[...] Eles imitam o pai batendo na mãe, [...] eles imitam é, é, a fome, eles imitam a violência no bairro, [...] “– Eu vou te dar um tiro, eu vou te matar” “Chegou o carro prata, matou teu pai” “Vi muito sangue na porta” [...]? “– Ah! O papai quebrou a cara da mamãe, assim no soco” I-BIA</p> <p>aquela boneca é compartilhada. [...]. E eu vejo assim a educação que elas têm, o cuidado que elas têm com aquele objeto como se fosse um ser humano mesmo ali. I-BIA</p>
<p>O brincar é uma atividade natural da criança, não precisa ser ensinada, mas a escola ensina a brincar.</p>	<p>[...] a gente tá tendo muitas vezes que ensinar a criança a brincar, e às vezes é o espaço da escola que ela tenta desenvolver essas brincadeiras. I-CLÉO</p> <p>Nós, não deveríamos ser nós os responsáveis por ensinar as crianças a brincarem, isso é uma coisa natural da criança. I-CLÉO</p> <p>[...] geralmente as próprias crianças ensinam umas pra outras a brincadeira, e elas ensinam também, como se comportar durante a brincadeira. I-CLÉO</p>
<p>O brincar é uma atividade livre, sem cobranças, sem obrigações e associada ao jogo.</p>	<p>Quando a gente fala em brincadeira pra criança, ele já pensa algo que não é cobrado, um espaço em que é livre e ele pode ser ele mesmo. Então flui livremente aquilo que a criança é. I-DÉIA</p> <p>[...] jogo em si associado ao brincar, também ao lúdico, é pra mim tá associado, são palavras sinônimas, jogo, brincar. I-DÉIA</p> <p>[...] o brincar em si, faz com que a criança se distancie daquilo que é obrigatório, que é cobrança, e desenvolve mais ainda. I- DÉIA</p>
<p>O brincar na escola é só nas séries iniciais.</p>	<p>[...] “-Você chegou no fundamental, tem que parar de brincar, aqui é diferente” “– Ah! aqui vocês não vão brincar o tempo todo [...] “– Eu tô aqui pra dar aula, eu não estou aqui pra brincar”. I- ELI</p> <p>[...] a brincadeira já dos professores, é algo mais, é é é ligado a questão mesmo histórica, relacionado com os escritores. I- ELI</p> <p>[...] E no primeiro ano a gente nota que há muito o rompimento, os professores eles têm muita dificuldade de conciliar, como se a partir do fundamental, tem que ser algo sério. I-ELI</p>

Quadro 17 – Imagem da Pedagogia do Brincar

ANCORAGEM	OBJETIVAÇÃO
<p>O brincar é uma estratégia pedagógica para aquisição de conteúdo das disciplinas no processo ensino-aprendizagem</p>	<p>[...] de saber comprar, de saber dar o troco, de saber quanto custa, de saber relacionar o conteúdo que a gente trabalha em sala com a realidade que eles vivem [...]. I-ANA</p> <p>[...] tem momentos que eu posso usar o jogo, pra observar e posso usar o jogo pra eu trabalhar um conteúdo. I-ANA</p> <p>[...] A gente brinca de quebra-cabeça, né, eu sempre trago, até tenho um aqui na minha bolsa um de 100 peças que eu trouxe pra eles aprenderem brincando [...]. porque trabalha raciocínio, tudo, e a gente tem esse momento do brincar também que é dirigido. [...] é, uma dama, um ludu, um quebra-cabeça, um dominó [...]. I-ANA</p> <p>Tangram, a gente usa trabalhando as formas, geo... Eu também gosto de trabalhar com eles, né, na matemática. Também a gente joga bingo. I-ANA</p> <p>[...] Adoleta, que é uma que eu até brinco com eles né, que é a separação de sílaba, [...] hoje eu trago a brincadeira para mim, para mim, isso para somar comigo com o conteúdo mesmo que eles precisam parar pra escutar a sonoridade da palavra, se perceber quantas vezes abre a boca. I-ANA</p> <p>É perceber a capacidade que através desse lúdico, a criança vai desenvolvendo. [...] que vai avançando na aprendizagem [...]. I-DÉIA</p> <p>A gente, [...] trabalha isso de uma maneira que, não seja dito diretamente. Hoje é matemática, a gente vai trabalhando a matemática, sem falar que é matemática. Português, sem falar que é português. Ou ciências, as frutas, as partes do corpo humano, dependendo do jogo que a gente traz, sem que eles percebam isso. I-DÉIA</p> <p>Eu acho que é conciliar currículo com o lúdico. [...] sejam ele trabalhando jogos concretos ou não. [...] do processo de, de letramento, da matemática, de fonema, isso tudo a gente pode trabalhar utilizando o lúdico [...] deve ser inserido sim no cotidiano escolar do aluno né, como através das brincadeiras [...]. I-ELI</p>
<p>O brincar é uma forma de trabalhar o concreto.</p>	<p>[...] até porque eles precisam do concreto e a brincadeira me dá isso, né, pra que eles possam, assimilar e acomodar, e depois fazer novas acomodações em cima do que eles já tem. [...] sempre agregando conhecimento nesse processo. I-ANA</p>

	<p>[...] os professores relacionam o brincar muito ao jogo, né, normalmente é o concreto. I- ELI</p> <p>[...] o ato de ensinar brincando [...] de uma maneira é, que eles possam ver o conteúdo de uma forma concreta. I-BIA</p> <p>[...] eles têm muito mais facilidade com o manuseio do concreto [...] o recurso né, e, melhora muito a questão em sala de aula, o, o desenvolvimento deles. I- ELI</p>
<p>O brincar possibilita dinamizar a aula para que não fique monótona.</p>	<p>[...] Então a gente tira aquilo que é monótono, não só copiar e orientar, mas pra gente brincar. I- ANA</p> <p>[...] ludicidade, [...] está relacionado a esse ato de aprender brincando. O lúdico, o jogo, referente ao jogo principalmente na área da aprendizagem [...] está associado ao aprender brincando. [...] Aquele aprender sem sentir o peso da aprendizagem em si. I-DÉIA</p>
<p>O brincar é estratégia de motivação, conquista, interesse pelo estudo, participação, concentração, afetividade e atenção</p>	<p>[...] é um momento de conquista [...] eu conquisto, a gente brinca, interage, a gente dá os insights, depois a gente vai pro tradicional um pouquinho? I-ANA</p> <p>[...] o estímulo deles para aprender é maior, com o jogo, com o lúdico. I-BIA</p> <p>[...] a gente precisa fazer, ir fazendo esse link com as brincadeiras [...] pra ter mais o foco né, mais a atenção delas [...]. I-CLÉO</p> <p>[...] quando elas usam recurso pedagógico, exemplo, um jogo, nós notamos assim, um interesse bem maior, [...] vai interferir tanto na participação, como na concentração deles, [...] trabalhar a questão da afetividade [...]. I- ELI</p>
<p>O brincar favorece o processo de alfabetização.</p>	<p>[...] eu posso tá utilizando uma brincadeira com balão e às vezes na outra turma posso tá utilizando uma questão com bolo, [...] o b da bola, [...] que a bola se escreve com a letra b né. O d do dedo, porque eles confundem muito b com a bola, d, do dedo das mãozinhas. I-BIA</p> <p>[...] o lúdico ele vem me ajudando muito nisso né, muito nessa situação. [...] o brincar da criança [...] pro aprendizado né, [...] que essas brincadeiras se tornem interessante para alfabetizá-los. I-BIA</p> <p>No caso de uma atividade direcionada, vamos supor, a letra b, o balão, ai eu escrevo várias</p>

	<p>palavras dentro de um balão ai eles enchem, né, cada um fica com o seu balão [...] ai espoca o balão, ai ganha um doce, ou ganha um lápis, ou ganha um brinde, a criança que ler a palavra corretamente. I-BIA</p> <p>[...] o lúdico ele é um auxiliador nesse sentido, de estimular a criança a aprender, estimular a criança a entender, a família silábica [...]. I-BIA</p> <p>Por exemplo, tem aqui as imagens e eles vão descobrir as sílabas que vão montando essas imagens. [...] eles aprendem, mas não sabem, acham que é, que é... só um jogo em si [...] então brincando eles vão aprendendo, montando as palavrinhas. I-DÉIA</p>
<p>O brincar favorece a memorização do conteúdo escolar.</p>	<p>Brincadeira, educação, [...] o aprender brincando [...] de uma maneira visual que, que a criança memorize de forma mais rápida. I-BIA</p> <p>[...] a questão do lúdico em sala de aula em si, do objeto em si, para que ele memorize de forma mais rápida, a interação dessa palavra. I-BIA</p>
<p>O brincar possibilita uma melhor aprendizagem dos conteúdos, principalmente dos matemáticos.</p>	<p>O resta 1(um), também é muito bom [...]faz com que a criança aprenda a, a subtração, [...] Quando a gente dá numeração, quantidade, número, quantidade, pra eles, o dominó é também bem interessante. I-BIA</p> <p>os números, as operações matemática [...] procuro fazer o conteúdo junto com o lúdico pra que eles possam, ter um aprendizado melhor, mais evoluído, mais tranquilo e mais estimulador. I-BIA</p> <p>[...] na questão da, da aprendizagem é muito facilitadora, [...] principalmente [...] a questão da matemática, e, e do português, mas a matemática em especial. I-ELI</p>
<p>O brincar viabiliza a interação, troca de saberes, experiências e aprendizagens.</p>	<p>[...] existe uma interação, uma competição e a ludicidade, porque não fica na mesmice pra eles. I-BIA</p> <p>[...] as crianças podem trocar ideias, experiência e uma pode aprender com a outra. Troca de experiência, troca de saberes, troca de aprendizagem, é, solidificação da aprendizagem, e solidificação do conteúdo. I-BIA</p>
<p>O brincar tem objetivo pedagógico.</p>	<p>O lúdico, o lúdico não é brincar sem objetivo, é, brincar com objetivo. [...] pra mim ele é contemplado nessa questão do ensino-aprendizado [...]. I-BIA</p> <p>[...] uma forma que que eu gosto muito de trabalhar e eu falo pra eles que é o livre. “– Olha! isso aqui é livre! [...] eu digo: “– É livre!” [...] o</p>

	<p>desenho é livre, mas o objetivo é que eles aprendam linhas. I-CLÉO</p>
<p>O brincar desenvolve habilidades físicas, motoras e psicológicas das crianças.</p>	<p>[...] são várias habilidades, né, várias habilidades, é o, é o cantar, é o falar, e é o movimento de corporal né. [...] tá desenvolvendo ali essa habilidade motora [...]. I-CLÉO</p> <p>[...] a brincadeira ela, já estabelece, né, essas questões motoras, essa questão é física, psicológicas e tal, do desenvolvimento da própria criança. I-CLÉO</p> <p>[...] essa habilidade motora, que eu acredito também que a gente, é desenvolvido muitos outros aspectos. Do pensamento também, é, de forma lúdica. I-CLÉO</p> <p>[...] quando a gente vem inserindo essas atividades, a gente percebe que elas conseguem, nível de concentração, níveis de organização mental. I-CLÉO</p> <p>A música, as brincadeiras cantadas por exemplo, elas ajudam bastante [...] as brincadeiras cantadas que são as atividades que desenvolve a música e os movimentos corporais [...]. I-CLÉO</p>
<p>O brincar faz parte de algumas disciplinas, como a música e de certos espaços educacionais.</p>	<p>[...] eu não conseguiria desenvolver esses objetivos com elas se não existisse esse espaço, o espaço da brincadeira [...] Já estão brincando e aprendendo. I-CLÉO</p> <p>[...] muitas atividades de artes automaticamente já, já permitem [...] esse brincar nas atividades de música [...] já é inserido é o brincar. I-CLÉO</p>
<p>O brincar é uma metodologia e um recurso pedagógico.</p>	<p>Acho que é um recurso, é uma metodologia, [...] é conciliar a questão do currículo com a questão lúdica. I- ELI</p> <p>[...] as atividades são mais trabalhadas, são na parte de jogos, [...] na parte de artes, [...] eles constroem esse material, tanto na parte de brinquedos de reciclagem que é nossa proposta mesmo. [...] As professoras, no o usual mesmo é usar, construir recursos pedagógicos, ou seja, sempre vai na parte de jogos. I- ELI</p> <p>[...] na parte de educação física, atividades lúdicas o objetivo é coordenação motora, motricidade, lateralidade e percepção do espaço [...] Nas artes [...] desde o contexto histórico, a motricidade, a percepção do espaço deles [...] Em sala de aula nós trabalhamos muito por projeto [...] dentro desses temas é trabalhado, com a ludicidade, o principal foco. I- ELI</p>

4.3 A concepção do brincar dirigido na pedagogia do artifício didático como auxiliar da aprendizagem transmissão de valores e suas designações semânticas.

Esta unidade temática, tem por intenção, analisar a concepção do brincar dirigido, fundamentado na pedagogia do artifício didático, e suas relações com as designações semânticas das formas lúdicas, que significadas por essa orientação, projetam seus sentidos na educação lúdica da criança, concebida como meio auxiliar da aprendizagem, desenvolvimento e transmissão de valores. Com base nestes pontos centrais, busca evidenciar as significações preexistentes nos quadros sociais onde ancoram-se as representações sociais acerca dessa concepção pedagógica, projetada sobre o brincar da criança.

Parte do pressuposto, de que na educação contemporânea, a criança concebida como ator social, é tensionada com essa forma de pensamento social sobre o brincar de forma dirigida, historicamente instituído nos paradigmas dos quadros socioculturais, que envolvem a relação entre o brincar e a educação, e servem de fonte de ancoragem no contexto sociocultural das representações sociais das intérpretes, que estabelecem as relações entre as imagens sociais da criança e seu brincar, em vínculo com uma determinada concepção de educação, infância e criança.

Da herança cristã à filosofia das luzes muitas concepções sobre criança se transformam. A fragilidade e a inocência se libertam da referência ao pecado original e a natureza torna-se uma referência positiva. [...] Mas trata-se sempre de exercer um controle que impede considerar de modo positivo, até mesmo de prestar a mínima atenção às atividades espontâneas da criança. (BROUGÈRE, 2003, p. 62).

Em concordância, e em continuidade ao pensamento do autor, a maneira como foi construída a imagem social da criança na sociedade ocidental, da antiguidade clássica à modernidade, implicou-se com uma não valorização do seu brincar. Tais imagens, mesmo não sendo sempre negativas, conduzem a uma relação de ambivalência do educador, em vínculo com a criança, na relação com o seu brincar, considerado como frívolo, em tensão com o sério da educação. Desse modo, mesmo sob a ruptura com esses antigos paradigmas sociais, ao tornar uma imagem positiva da criança e seu brincar na relação com a educação, segundo Sarmiento (2004, 2005, 2007) e Brougère (2003), essas imagens sociais da criança, significadas pelo déficit em relação ao adulto, ainda se mantêm entrelaçadas às imagens contemporâneas da criança e sua infância, as quais são reinstitucionalizadas, e reinterpretadas na educação contemporânea, sob a raiz desses antigos modelos, como veremos nas análises a seguir.

Identificado as dimensões desses paradigmas, sob os registros e efeitos da concepção da pedagogia do artifício didático no brincar dirigido, que ao integrar as RS do grupo de intérpretes com as marcas de suas raízes histórico-culturais, tensiona, em diálogo com Sarmiento (2004, 2005, 2007) e Corsaro (2011), no âmbito das referências contemporâneas da educação da infância, a relação do brincar da criança como ator social e sujeito de direitos, cuja diferença central em relação ao adulto, ao contrário do concebido na educação moderna, emerge não pelo déficit em relação à este, mas difere pela cultura de suas infâncias sócio-diversas e enquanto ser singular social e histórico.

Retomando reflexões anteriores, segundo Sarmiento (2005), Corsaro (2011), Ariès (1986) e Del Priore (2007), com a revolução do pensamento científico no século XVIII, a divisão entre atividades sociais de adultos e crianças, foram marcadas pela diferença de racionalidades, e a consequente divisão segundo Ariès (1986) e Brougère (2003), do brincar como atividade social, relegada à infância, cuja influência desse pensamento na educação, e com a fundação da escola moderna, é conduzido por modelos românticos e pelo interesse científico da criança, onde a criança e seu brincar, passaram a ser valorizados como fonte de atividade espontânea de aprendizagem.

Desse contexto, segundo Brougère (2003), desloca-se um novo sentido da pedagogia do artifício, que diferente de sua referência de estratagema, anterior ao movimento romântico, era baseado em modelos deficitários da criança, e o consequente uso do seu brincar como estratégia de disciplinarização para aprendizagem de conteúdos pedagógicos. Ao contrário, no modelo romântico, a ratificação do valor da criança e seu brincar, é conciliada com os objetivos educativos e pedagógicos, por meio da invenção do jogo educativo, fórmula que buscou conciliar o clássico paradoxo entre o frívolo do brincar que nada produz, e o sério da educação e seu trabalho escolar.

Esse pensamento social, no seu percurso, assume uma complexidade de relações entre o brincar e a educação, cujos aspectos dessa complexidade, evidencia-se nas inscrições das representações sociais das intérpretes sobre o brincar da criança, e sua relação com a educação escolar, que sob diferentes camadas e ramificações de suas significações das representações sociais sobre o brincar, e seus desdobramentos em conteúdo e forma, segundo o analisado no conjunto das Unidades Temáticas, atravessam a atividade representativa do grupo de intérpretes, convergindo sua tendência aos fundamentos educacionais, segundo Sarmiento (2004, 2005), da primeira modernidade.

De inspiração romântica e naturalista, a pedagogia do artifício, por analogia ao brincar da criança, lhe atribui uma função educativa, onde, ao mesmo tempo que reconhece a

importância da criança e o seu brincar, busca em suas estratégias, conservar por metáfora, como veremos nas análises a seguir, as características e referências do brincar da criança, transformados em variações de formas lúdicas, denominado de forma geral, segundo Brougère (2003), de jogos educativos, que tem por intenção central, conciliar o frívolo do brincar da criança e o sério da educação, e as conseqüentes derivações do trabalho escolar da aprendizagem, estruturado na relação com as formas lúdicas, em suas designações para esse fim.

Dessa forma, ao mesmo tempo que concilia o brincar e a educação, é espaço tolerado do brincar da criança na instituição escolar, que mantido por esse artifício, dentro desse continente da ambiência educativa, é conservada a polarização e dualidade do sentido frívolo do brincar da criança, que tensiona em oposição a produção de resultados educativos e pedagógicos da aprendizagem, estruturada como valor maior. Infere-se, que por essas influências, parece ser a condução orientadora da polarização de escolhas nas RS das intérpretes ao brincar dirigido, e neste cenário educativo, é encenado a continuidade historicamente constituída do valor da significação lúdica do brincar da criança, subordinado ao valor educativo.

Portanto, no percurso dessas mudanças culturais, na relação entre o brincar da criança e a educação, permanece um ponto central, destacado por Brougère (2003), que consiste no brincar dirigido, o controle do conteúdo pelo educador, com a finalidade de aquisição de conhecimentos, que possam ser relevantes, segundo os critérios dos adultos. Sob esse sentido, em referência ao autor, o brincar torna-se um continente necessário, em relação ao interesse espontâneo da criança, no entanto, não tem valor educativo e pedagógico em si mesmo.

O valor do brincar nessa concepção, está vinculado ao que se relaciona ou não a forma lúdica proposta com fins pedagógicos e educativos, em correspondência a representação da criança. Sob esse sentido, a função do pedagogo, é identificar e selecionar dentre o repertório lúdico infantil, as formas lúdicas e os conteúdos que correspondem aos objetivos pedagógicos que quer alcançar.

Esse contexto educativo na abordagem lúdica nas séries do 1º e 2º ano/9 do EF, é dimensão de sentido compartilhado pelas intérpretes em seus diferentes níveis, formas e gradações em suas modulações, no que tange ao descrito por Jodelet (2005), entre experiência e representações sociais, cujo desafio individual diante desse sentido compartilhado, resulta do significado vivido, pelo qual é tocado no sentimento e cognição inerente as subjetividades, em vínculo as suas experimentações e conhecimentos práticos, dimensionados ao modo de

suas relações com o saber, presente segundo Charlot (2002), nos acontecimentos e pessoas. Aspecto que será descrito e analisado ao longo do conjunto das Unidades Temáticas.

Desse modo, historicamente, a relação com o brincar da criança, derivada dessa lógica, concebe o brincar como método, onde, como veremos, a impregnação sociocultural da concepção do artifício didático em relação ao brincar da criança nas RS das intérpretes, está relacionado a uma representação de imagem social da criança, cuja coerência do discurso pedagógico, evidencia o que nos diz Brougère (2003), que tal coerência é mantida na relação da concepção do brincar, fundamentada pela pedagogia do artifício didático, e segundo Cohn (2005), em estreito vínculo com a representação da criança, em sua localização, nos referentes da cultura onde está inserida.

Ao contrário dessa lógica, em consonância com os autores que compartilham de uma perspectiva sociocultural e antropológica do brincar, (BROUGÈRE, 1998, 2002, 2003, 2010, 2021; BRANDÃO, 2002; FRIEDMAN, 2013, 2020; KIHIMOTO, 2011; WAJSKOP, 2012; KRAMER, 2007, 2011), compreendem que as formas contemporâneas de abordar o brincar da criança e seus jogos infantis, se afasta das concepções do brincar espontâneo, subordinado e como meio de aprendizagens escolares. Em suas possibilidades, em referência as análises de Brougère (2003), propõe relacionar o brincar ao âmbito educativo, a partir da forma como a criança brinca, concebido o brincar humano não natural, mas um fato social, onde todos os seus comportamentos são impregnados pelo contexto social onde a criança está inserida.

Segundo Brougère (2003), o que abrange a noção do brincar, é uma noção construída de forma cotidiana, relacionada sua influência por referências teóricas e práticas, e é desse contexto, que é derivado o universo de designações, junto a polissemia de sentidos que assumem formas objetivadas no âmbito das práticas educativas. Portanto, o que é definido como situações e ações designadas ao brincar em cada cultura, tem sua relação com o pensamento social de um determinado contexto, que designa sob o tema brincar, situações diversas.

Por esse motivo, o autor afirma, que todo discurso pedagógico é um discurso sobre o brincar, uma vez que a noção sobre o brincar e suas formas, tem por detrás uma ideia subjacente, uma significação. Assim, analisar as designações sobre o brincar e as formas sob as quais são nomeadas e para quais intenções, perpassa por um discurso pedagógico, que projeta teorias e hipóteses, que justificam o seu uso nas práticas educativas.

Portanto, para fins dessa análise, em conjunto com os referenciais anteriormente descritos, será abordado o conceito de brincar segundo Brougère (2003), como um fato social, dotado de uma linguagem de segundo grau, cujas diferentes formas de manifestações das

brincadeiras infantis, estão presentes como elementos centrais, a imaginação, a imitação e as regras. As brincadeiras, significadas como atividade social, servem de continente e conteúdo de múltiplas formas de comunicação e negociação das crianças em sua cultura de pares e com os adultos, condição sociocultural produtora de sua cultura lúdica.

Como fato social, as brincadeiras são situações dotadas de ações modalizadas pelas transformações socioculturais e afetivas que nela ocorrem, as quais, como atividade social e linguagem de segundo grau, são submetidas à referências de situações cotidianas, mas acontecendo em um espaço-tempo paralelo ao cotidiano, onde a iniciação da criança ao brincar, de forma progressiva, passa por um processo de aprendizagem social, sob o qual, a criança “Aprende justamente a compreender, dominar, depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações. Gregory Bateson mostrou-nos que o jogo suponha uma comunicação específica, que é, de fato, uma metacognição” (BROUGÈRE, 2003, p. 190). Desse modo, para o autor, a aprendizagem social produzida no contexto do brincar, pode ser transferida progressivamente para outros contextos não lúdicos. Compreende uma atividade social, diferente de outras situações sociais, como o trabalho escolar.

Assim, o autor propõe, que na ação do brincar, há elementos comuns, que interligam um conjunto de formas lúdicas, que aqui, vinculado aos jogos infantis, relacionam-se a um conjunto de elementos, que definem o fenômeno do brincar. Há uma liberdade na ação, a participação é de caráter voluntário, em sua maioria marcado pelo prazer, pelo fútil fundamental, não é sério. Dotado de regras, que em função de esquemas mais ou menos estruturados, são implícitas ou explícitas, marcado pelo improdutivo, pois não intenciona produzir resultados. Os modos de comunicação e representação é de segundo grau, remete ao cotidiano, mas há uma consciência de ser em uma realidade paralela, presente a função imaginária. Acontece no espaço tempo paralelo ao espaço tempo cotidiano. São características definidoras em relação as diferentes modalidades e formas de brincar.

Desse modo, “Não há, na criança, jogo natural” (BROUGÈRE, 2003, p. 189). Sob essa orientação, em relação a essas características, o brincar da criança resulta de relações intersubjetivas, onde acessa os elementos próximos às suas interações imediatas. Assim, em concordância com o autor, em relação às interações e relações com a criança e seu brincar, “deve-se partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturado em parte por seu meio, para se adaptar as suas capacidades” (Ibidem, p. 189).

Essas questões sobre o brincar da criança e suas relações com a educação, sob a orientação das RS como modeladora de uma realidade social e também por ela afetada, é pertinente destacar, que o objeto representado, não é o mesmo da realidade concreta, mas para

a realidade se dirige, guiada por interesses práticos, e provoca na realidade, seus efeitos de sentidos. Sob esse enfoque, a análise das RS sobre o brincar, considera o comunicado pelas intérpretes e seu conteúdo representativo na relação com os referenciais teóricos adotados para sua análise.

Portanto, segundo Menin e Shimizu (2005, p. 95), na ligação entre representação e realidade, “[...] não há diferença entre a realidade percebida e a construída na representação.” Como um dos principais mecanismos da atividade representativa, a ancoragem, que segundo as autoras, constitui o enraizamento do significado social do objeto representado, e nesse contexto, o significado social do brincar, vinculado as representações do grupo, confere significado e utilidade no brincar dirigido, como auxiliar do desenvolvimento e aprendizagem, e transmissão de valores, como veremos a seguir em seus depoimentos. Em Placco (2005, p. 300), a ancoragem atua em “[...] sua integração cognitiva em um sistema de pensamento preexistente.”

A ancoragem, em sua função mediadora entre o indivíduo e seu meio, e entre os membros do mesmo grupo, confere um valor funcional ao objeto, instrumentalizando o novo saber, e na relação com a sua integração cognitiva, o grupo remete suas significações ao sistema de pensamento preexistente, que subsidia suas práticas cotidianas. Nesse sistema preexistente, considerado o contexto ramificado das RS que envolvem as relações entre o brincar e a educação, considera-se com Arruda (2005, p. 89), que:

Uma representação social nunca é simples: ela é sempre intensa, com ramificações no terreno onde germina e com uma trama no seu próprio interior. Por isto a necessidade de explicar a representação na sua inserção sócio-cultural e na sua condição rizomática, seja pela sua gênese, seja localizando o seu princípio organizador. (ARRUDA, 2005, p. 89).

Considerada a condição rizomática das RS das intérpretes no contexto do ensino fundamental em referência às séries iniciais, articula-se ao que afirma Brougère (2003), que o discurso sobre o brincar da criança, é o discurso sobre educação, com as intrínsecas relações estabelecidas entre ambas, e assim, sob a referência dos paradigmas que sustentam, fundamentam, conservam e transformam essa relação, como veremos na análise desta e das outras Unidades Temáticas.

Ainda sob o sentido afirmado por Arruda (2005), sobre a representação social, apresentar-se em ramificações ao objeto de sua representação, importante elucidar, que as ramificações subjacentes e presentes de forma implícita/explicita em suas representações sociais, inerentes às concepções de desenvolvimento e aprendizagem, não serão analisadas

diretamente, pois não faz parte direta dos objetivos deste estudo, no entanto, no decorrer da análise, será chamada a atenção, acerca das inferências ao contexto de referência conceitual a qual estão interligadas, considerada as teorias implícitas, que se vinculam as RS e suas projeções sobre a concepção do brincar e seus efeitos de sentido na relação com a criança e sua cultura lúdica. Sendo este o foco da análise sobre esse aspecto de sua ramificação. Infere-se, que a presença maciça de teorias implícitas sobre desenvolvimento e aprendizagem na relação com o brincar da criança, no compartilhamento das suas representações sociais, vincula-se a relação que estabelecem do brincar dirigido como meio auxiliar para o desenvolvimento e aprendizagem, e sua incidência para a função educativa e pedagógica.

A partir desses fundamentos conceituais, nos depoimentos das intérpretes (IA), (IB), (IC), (ID) e (IE), suas descrições compartilham do núcleo comum das representações sociais do brincar na relação com a educação da criança, orientado pelo pensamento social, em ser uma ação dirigida pelo adulto no campo da educação escolar, considerada as séries iniciais do 1º e 2º ano do ensino fundamental de nove anos, delimitação deste estudo.

O núcleo de conteúdo dos discursos compartilhados acerca do brincar dirigido, abrange um conjunto discursivo, que incide em suas razões pedagógicas, com projeções e hipóteses em relação ao brincar da criança, em analogia ao brincar dirigido, e servem a objetivos e propósitos pedagógicos diversos, integrados sob o mesmo sentido, o brincar e seus atributos, como uma metodologia, um meio para auxiliar a aprendizagem, desenvolvimento e transmissão de valores. Essa concepção do brincar dirigido, consta como fundamento e orientação de suas práticas educativas e pedagógicas.

Presente de forma geral nas comunicações das intérpretes, a alternância e referência a sobreposição do vocábulo aluno (a), em detrimento da criança, em sua singularidade social e histórica, onde, em sua maioria, a criança fica subordinada à figura do aluno, designado sob a condição do gênero masculino. Outro aspecto do discurso, é a designação do substantivo coletivo “gente”, conotando o que afirma Jodelet (2001), aludir a identidade de pertencimento do grupo no compartilhamento de suas representações sociais.

Sob os mecanismos de formação e estruturação das Representações Sociais, em suas referências de significações preexistentes nos contextos socioculturais sobre o brincar, retiram referências de seu contexto original, em seguida naturalizado e reinterpretado, comparecendo nesse âmbito, segundo o informado, teorias implícitas, que incidem sua tendência, ao campo de modelos teóricos pedagógicos do passado, vinculados a referências do romantismo e da psicologia do desenvolvimento.

O depoimento da intérprete (IE), introduz as dimensões centrais de questões e sentidos que serão descritos no decorrer dos depoimentos e suas respectivas análises sobre a RS do brincar dirigido, na relação com a pedagogia do artifício didático.

Sobre essas questões, em referência ao significado do brincar, projetado sobre uma forma de pensar a educação lúdica na educação das crianças no ensino fundamental, que na opinião da intérprete (IE), declara “[...] *acho que é um recurso, é uma metodologia, que ela tem que tá ali sempre presente. Eu acho que desafiador é conciliar a questão do currículo com essa questão lúdica.*” (IE1). No entanto, a educação lúdica pelo brincar, em sua forma dirigida, ao mesmo tempo que afirma que é uma metodologia em “*que ela tem que tá ali sempre presente*” (IE1), mas sob uma abordagem indireta na proposta educativa, quando afirma, “[...] *indiretamente é, ele tá ali presente, mas a gente não colocou.*” (IE3).

Esse “*indiretamente*” (IE3) referido a “*ele*”, denota o significado lúdico em relação ao brincar em sua intenção educativa, que sublinhado pelo substantivo coletivo “*a gente*” (IE3), indica não ter sido abordado como intenção coletiva de forma direta na proposta pedagógica das práticas educativas nas séries iniciais (1º e 2º/9). Sua abordagem secundarizada, é sentido compatível com a descrição global das professoras, como veremos na continuidade dos depoimentos, a serviço da compreensão dos conteúdos curriculares, e suporte de reflexão valorativa em relação aos comportamentos e transmissão de valores, sob a analogia ao brincar protagonizado pela criança.

Assim, “*a gente*” (IE3) conota o sentido coletivo do universo consensual, quanto ao valor hierárquico de subordinação do brincar em relação a função educativa, que segundo seu depoimento a seguir, nunca constou o brincar como fator principal, o que indica uma tendência do universo consensual do grupo, relacionado ao conjunto dos depoimentos, quanto a orientação do valor hierarquizado e polarizado entre o trabalho escolar no brincar dirigido, em relação ao brincar protagonizado pela criança, assim declarado: “*A gente coloca assim, o brincar como uma proposta pra compreensão de um determinado conteúdo, de uma determinada reflexão na questão do comportamento, mas nunca tem assim o brincar mesmo como fator principal.*” (IE3).

Desse modo, é evidenciada uma tendência da representação social em relação ao brincar da criança na educação, secundarizado em relação a função educativa, e não pensado dentre os fatores principais. São referências, que se ancoram em significações preexistentes nos quadros socioculturais e científicos, como domínio orientador da ação educativa, tensionada na relação com a criança como ator social e sujeito histórico-cultural, protagonista e produtora de sua história e cultura própria. Aspecto, que demonstra a

fragilidade na intenção educativa em relação ao brincar protagonizado pela criança em sua cultura lúdica, mas que de forma analógica ao seu brincar, é abordado como uma metodologia, e de forma indireta, onde a função lúdica da atividade proposta para as crianças, fica subordinada ao educativo, como meio para a finalidade do trabalho pedagógico.

Desse modo, a conjunção adversativa, “*mas*” (IE3), somada ao advérbio de tempo “*nunca*” (IE3), parece intensificar uma dimensão temporal no pensamento social do grupo, que em referência ao brincar da criança sob a dimensão do brincar dirigido, indica e reforça, na atividade representativa, o distanciamento da criança como ator social, e a consequente polarização da atividade representativa, orientada ao brincar dirigido.

No seu depoimento a seguir, a percepção, em que contexto é mais evidente, e com quais finalidades pedagógicas educativas são desenvolvidas as propostas do brincar dirigido, sob a orientação da modalidade de projetos temáticos. Assim, “*o objetivo do trabalho ali, ela é a questão do lúdico*” (IE9), onde é “*trabalhado muito na parte de educação física, atividades lúdicas o objetivo é a coordenação motora, motricidade, lateralidade e percepção do espaço.*” (IE9). Descrito pela subordinação ao significante trabalho:

Nas artes eles trabalham muito. [...] desde o contexto histórico, a motricidade, percepção do espaço deles, [...] Das artes e muito trabalhado. Em sala de aula nós trabalhamos muito por projeto. [...] dentro desses temas é trabalhado, com a ludicidade, o principal foco. (IE9).

Nessa descrição, segundo Brougère (2003, p. 109), a relação do brincar no contexto dirigido, em sua finalidade, subordina o significado lúdico ao trabalho e objetivo pedagógico, sob os quais, vincula-se ao movimento da criança em segmentações de objetivos motores e espaciais. Esse significado do lugar do brincar da criança, compreende que:

O jogo apresenta-se como o lugar do exercício físico, [...] podendo esse ensino apoiar-se em jogos ou tomar a forma de ginástica. Percebe-se o quanto um jogo inteiramente livre não tem valor no espírito da instituição escolar. A criança não é capaz, sozinha, de tirar todo o proveito de seus jogos. (BROUGÉRE, 2003, p. 109).

Apoiado por esse pensamento social da modernidade, a polarização do brincar dirigido, incide na criança a ser guiada e tutelada, que se reflete na crença da criança não ser “capaz, sozinha, de tirar todo o proveito de seus jogos”. Crença, que arraigada no pensamento social sobre o brincar, comparece de forma implícita/explicita no conjunto dos depoimentos, na forma da reiterada polarização da experiência lúdica da criança, em ser legitimada, se for

guiada somente pelos adultos no ambiente da aprendizagem estruturada. Segundo o autor, no que concerne aos “[...] jogos de motricidade e jogos de aprendizagem parecem mais próximos das novas tendências pedagógicas. Trata-se de duas formas dominantes de *jogos educativos* com os quais a escola se sente mais segura de sua especificidade” (BROUGÈRE, 2003, p. 177).

Sob esse sentido, a evocação da ludicidade, como sentido valorativo atribuído ao trabalho pedagógico em âmbito temático, parece figurar como retórica no plano do discurso, ao afastar-se pela atividade representativa de seu real sentido, a liberdade, a fruição, uma vez que nesse contexto, os temas são escolhidos previamente pelos adultos, com os valores hierárquicos dos objetivos pedagógicos, sobrepostos aos objetivos vinculados a função lúdica, evidenciado no conjunto dos depoimentos.

Uma das dimensões da ludicidade, segundo Santin (2001), consiste em ser o modo de ser da criança em relação ao seu brincar, onde o valor central, é seu espaço-tempo lúdico de escolha em relação a esse processo, onde impera a fluidez, a liberdade, acompanhado do prazer e alegria. Dimensões que são restringidas nesse contexto, quando restrito o sentido do protagonismo, participação e autonomia da criança como ator social na interação livre com o seu brincar.

Sob essas dimensões, a intérprete (IA), destaca, que o objetivo primeiro por meio de abordagens lúdicas, é estar a serviço do desenvolvimento da autonomia da criança, figurada como valor orientado para o conhecimento e fortalecimento da aprendizagem aplicada ao cotidiano. “*Primeiro deles terem autonomia né, conhecendo um pouco a realidade dos meus alunos.*” (IA9). Autonomia que é condicionada ao critério valorativo pré-estabelecido pela professora, “[...] e até se é bom e vejo a importância das crianças serem autônomas, né, de saber desenvolver, de fortalecer essa aprendizagem, esse conhecimento, que eles vão utilizar no dia a dia, né, lá na frente claro, de forma mais autônoma.” (IA9).

No entanto, a partir do pouco conhecimento que afirma ter sobre as crianças com as quais interage, o desenvolvimento da autonomia que intenciona, é regulado ao contexto de condições e referências que preestabelece por meio do juízo de valor do que atribui ser bom para a criança, sob a prospecção de um futuro que virá a ser. Essa visão prospectiva da criança, projeta a orientação de um conhecimento a ser útil não agora, mas futuramente, que abordado em referência a mediações lúdicas para esse fim, conota a ideia de criança em fases de desenvolvimento linear, transformada em aluno, para um momento futuro.

Essa visão, desconsidera a autonomia que a criança tem aqui e agora como ator social, e não em um tempo fictício futuro, a serviço do fortalecimento do conteúdo de uma

aprendizagem com fins utilitários, baseado no modelo idealizado da competência adulta, ao conhecimento da matemática aplicada ao cotidiano “[...] *de saber comprar, de saber dar o troco, de saber quanto custa, de saber relacionar o conteúdo que a gente trabalha em sala com a realidade que eles vivem, fazer reflexões a respeito disso.*” (IA9).

Essa descrição da criança, conota a concepção de infância e sua socialização, e a atividade lúdica proposta como meio para esse fim, vinculada ao modelo de desenvolvimento linear, onde percebe-se, que no plano do discurso, a criança é remetida ao social, mas ao mesmo tempo dele o isola, pela projeção a um tempo prospectivo. “[...] *esse conhecimento, que eles vão utilizar no dia a dia, né, lá na frente claro, de forma mais autônoma.*” (IA9). Essa concepção de infância, segundo Sarmento (2004, 2005, 2007) e Corsaro (2011), concebe-a em fases preparatórias para evoluir à condição e competência adulta.

São teorias implícitas, que embasam os discursos pedagógicos, que projetadas nessa concepção do brincar, em vínculo a imagens abstratas de criança, e por essa via, segundo os autores, a criança torna-se consumidora da cultura adulta, que consideram a idade adulta e a infância, em períodos distintos históricos. Segundo a referência da Sociologia da Infância, mesmo que a criança e sua infância não seja determinada em relação a fatores específicos das convenções socioculturais, mas é a estes, que em cada cultura, tais convenções são acessadas, quando a criança é localizada, descrita e identificada pelos discursos, fortemente marcados e condicionados pelas convenções socioculturais que relacionam a infância “[...] à maturação física, às crenças culturais sobre a idade e à graduação etária institucional, ainda que não seja determinada por tais fatores.” (CORSARO, 2011, p. 214).

Assim, no âmbito em que é projetado esse sentido discursivo de autonomia da criança, é tornada relativa, pela prospecção de um futuro vinculado ao modelo de competência adulta, e sob esse discurso, que orienta a prática, a criança fica subordinada a figura homogênea do aluno, e a sua autonomia a ser assimilada da cultura adulta em um momento futuro.

Assim, a realidade que a criança vive, parece ficar invisibilizada no âmbito desse discurso, porque, dentro desse pouco conhecimento da sua realidade, preestabelece relações com a sua condição sociocultural, delimitada nos seus fragmentos, e a partir deles, preestabelece finalidades e objetivos pedagógicos, e a abordagem lúdica sob a concepção do brincar dirigido, é orientada para o objetivo central do trabalho escolar.

No depoimento a seguir, desta mesma intérprete, concebe de forma hierárquica e valorativa a abordagem lúdica no ensino fundamental, compreendido em fases, destacadas em três momentos, sentido baseado na ideia de preparação, que conota a ideia reiterada de maturação, de base naturalista, o que é ratificado em seu depoimento, onde: “[...] *a gente vive*

três momentos, três ciclos, [...] e a própria educação ela se apresenta assim, [...]. O quarto que eu me preparo pra ir pro último momento dessa fase [...] nesse primeiro momento, ela é fundamental.” (IA15).

O pronome demonstrativo “ela” ao qual se refere, é a educação lúdica, e a considera fundamental nesse primeiro momento nas séries iniciais, relacionada a mediação com o concreto, em explícita alusão a abordagem piagetiana, como fundamento da concepção de brincadeira, que em sua compreensão, na relação com a educação da criança, orientada pelas referências conceituais do autor, é significada em termos de “acomodação” e “assimilação”.

[...] até porque eles precisam do concreto e a brincadeira me dá isso, né, pra que eles possam, assimilar e acomodar, e depois fazer novas acomodações em cima do que ele já tem. [...] a gente desconstrói, constrói, desconstrói, constrói, sempre agregando conhecimento nesse processo. (IA15).

Em relação a essa concepção de brincadeira, infere-se segundo o conjunto dos depoimentos, o seu predomínio compartilhado de forma global na comunicação das intérpretes, e de forma explícita e implícita, segundo Kishimoto (2011), sobre esses fundamentos de base naturalista, afirma, que a teoria piagetiana, não discutiu e elaborou uma conceituação específica, vinculada a brincadeira em si, mas a compreendeu como uma atividade assimiladora e expressão da conduta da criança, que alude a características de espontaneidade, vontade e prazer, sob as quais, adota o uso de metáforas semelhantes às do Romantismo e da biologia, referente a forma livre e espontânea que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá, assim, “Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.” (KISHIMOTO, 2011, p. 36).

Sob esse mesmo argumento, Brougère (2003, p. 188) afirma, que por essa referência, Piaget, com muita frequência, pode ser invocado para justificar o valor educativo dos jogos infantis, considerado assim:

[...] primado da assimilação que o caracteriza, o jogo tem um papel importante no enraizamento dos novos esquemas no seio do sistema cognitivo. [...] Daí dizer que ele tem um papel educativo [...] aquém de qualquer fundamento, perpetua-se o discurso que visa conferir um valor educativo ao jogo. (BROUGÈRE, 2003, p. 188).

Assim, em explícita alusão a abordagem piagetiana, essa definição de brincadeira na relação com a educação da criança, em termos de acomodação e assimilação, conferindo-lhe efeitos educativos, segundo as RS em (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2015; SPINK, 2013),

traz a dimensão de uma teoria implícita, que extraída de seu contexto e naturalizada, serve de explicação, justificativa e orientação da atividade representativa em relação a criança no brincar dirigido, justificando assim, o uso de material concreto, adaptado ao nível e fase do desenvolvimento cognitivo da criança.

Similar ao depoimento da professora intérprete (IA), que corresponde ao (2º/9) o depoimento da intérprete IB, correspondente ao (1º/9), que por analogia ao brincar como meio para aprendizagem e transmissão de valores, refere-se ao espaço do desenvolvimento e aprendizagem da criança, evidenciado em seu discurso, cumprir a função de inscrição e moldagem da criança, sob formas marcadamente instrumentais, presente no conjunto de sua comunicação.

Sob essa orientação, para esta intérprete, ao chegar na escola, a criança, não tem o conhecimento, segundo sua referência escolarizada, cuja condição deficitária, é atribuída de forma explícita, em sua representação, a imagem social “da criança imanente”. Essa imagem, ao fazer parte de sua experiência de sentido na educação da criança, esta passa a ser percebida com uma imagem abstrata, onde tudo pode ser moldado, palavra que é recorrente em seu discurso como um todo.

Assim, com esse sentido, sobre a experiência em relação ao significado lúdico em relação ao brincar, declara:

[...] O que me marcou, o que me marca é, como a criança chega, às vezes tem criança que vem do ar, não sabe nem brin..., pegar no lápis, não sabe, não conhece cores, não conhece nada, e o lúdico ele vem ajudando muito nisso né, muito nessa situação. (IB1).

Esta descrição, que tem por imagem espacial o elemento ar: “Às vezes tem criança que vem do ar” (IB1), é acoplado o sentido de um vazio abstrato, que é preenchido pelo déficit do não saber da criança, vinculado ao que deve ser inscrito sob determinado valor, descrito pela negação, “não sabe nem brin..., pegar no lápis, não sabe, não conhece cores, não conhece nada.” (IB1).

Esta imagem do vazio abstrato e a consequente negação da condição social e histórica da criança, “não conhece nada” (IB1), é uma condição que lhe é concebida e imputada, em relação ao que é valorizado das referências de conhecimento na educação escolar, e aqui, em uma dimensão instrumental, que segundo Freitas (2016, p. 11), sobre as formas de projetar a criança nos entrelaçamentos do tecido social, por meio dos adjetivos que lhes são atribuídos, compreende que:

Os adjetivos que acompanham a palavra criança são indícios da construção da “autoridade” de quem se pronuncia. [...] e essa adjetivação faz parte [...] do repertório de palavras-chave com o qual também podemos ler a ação dos homens no tempo e no espaço. Palavras podem indicar perspectivas e intenções analíticas que entrelaçam a criança ao tecido social [...]. (FREITAS, 2016, p. 11).

Sob a orientação das RS, segundo Moscovici (2015), palavras são fragmentos de representações, e subjacentes a elas, diferentes sentidos. Essa descrição da criança, evoca o sentido do que reflete Sarmento (2007) e Corsaro (2011), sobre a imagem social da criança, ser eminentemente descrita nos paradigmas filosóficos e científicos da modernidade, marcadas pelo déficit, sob uma visão linear de desenvolvimento em relação à ausência de atributos, comparados ao modelo de competência adulta, e sob uma visão prospectiva do que a criança não é em relação a esse modelo, mas do vir-a-ser, a partir de sua idealização, evidenciado ao que os autores denominam de modelos deterministas, onde a criança deve tornar-se adaptada e consumidora da cultura adulta. Sob o sentido deficitário da criança pela falta, remete segundo Sarmento (2007), para a concepção, onde:

A imanência da criança torna cada ser humano um projeto de futuro, mas que depende sempre da “moldagem” a que seja submetido na infância. A concepção Lockiana propõe uma atenção às disposições e motivações infantis e nesse sentido precede concepções desenvolvimentistas [...] *A criança naturalmente desenvolvida* – a psicologia do desenvolvimento, a partir especialmente dos trabalhos de Piaget, constitui-se como o principal referencial de entendimento e interpretação da criança do século XX, com profunda influência na pedagogia, [...] Os autores sinalizam essa imagem em torno de duas ideias centrais: as crianças são seres naturais, antes de serem sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estádios. (SARMENTO, 2007, p. 32).

Essas dimensões da imagem social da criança como um ser natural, fazem parte sob diferentes variações implícitas e explícitas do ideário presente na RS das intérpretes, segundo os depoimentos a seguir, sobre a imagem de infância e sob quais traços projetam na criança e seu brincar, assim a infância é:

Inocência, e e, alegria, sem preconceito, amizade, é, basicamente assim é isso. Infância né? (IA8).

Melhor parte da vida, a melhor parte da vida. Porque é a questão da liberdade, [...] aprendizado, [...] porque, requer, aprendizagem, requer interação, requer convivência, requer brincadeira, requer ludicidade. A infância pra mim é a melhor fase de toda a vida do ser humano. [...] momento de ter amiguinhos, é o momento de se conhecer. Pra mim ela é a melhor fase da vida, ninguém paga conta, ninguém se preocupa com o almoço de amanhã, com o que vai acontecer, porque, a criança é criança. (IB8).

A infância é liberdade. (IC8).

A infância é o período em que a criança está mais aberta pra aprender. Mais mais também dependente de cuidado dos pais, e também é o tempo, de brincar. [...] quando a gente fala em infância tá associado a criança, a jogo, à brincadeiras. [...] esse tempo que a gente precisa mesmo pra diversão em si da criança. Não é aquela coisa forçado. (ID8).

[...] infância é o período que vai de zero, até se eu não me engano, até dez anos incompleto. [...] Pra mim infância é, é um momento que é vivido, de forma mais assim profissional. Acho que é um momento assim, é o principal em relação, ao desenvolvimento da aprendizagem. [...] E, na verdade todos esses processos, sócio afetivos, emocionais, psicológicos, eles são muito importante nesse período. (IE8).

Sob essa concepção universal, homogênea e idealizada da infância, todas evocam a liberdade, período e abertura para a socialização e aprendizagem, no entanto, segundo os sentidos globais de seus depoimentos, esses sentidos emergem sob o predomínio de concepções que Sarmiento (2007), define serem rasuradoras das interpretações da criança em sua relação com a sociedade e cultura. Motivo relacionado pelo autor, ao afastamento da (in) visibilidade científica dessas relações da infância como categoria social e a criança localizada na cultura, afastada durante décadas de reflexões antipositivistas. Por consequência, afirma o autor, sob esses efeitos de sentidos presentes na reinterpretção e reinstitucionalização da infância e da criança na educação contemporânea, com marcas dessas imagens sociais de infância, aqui corroboradas no depoimento das intérpretes, sob os efeitos dessas significações projetadas na criança na relação com o seu brincar.

São descrições da imagem social da infância, por onde ressoa o sentido moderno homogêneo, definido por uma idealização projetada na criança, que sob uma nova posição social verticalizada e subordinada na relação com o adulto, sintetiza o estabelecido sob o modelo social da proteção e do cuidado, o sentido conotado “A *infância como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *infans* - o que não fala.” (SARMENTO, 2007, p. 33).

No relato desta intérprete, identifica-se essas dimensões, sob a significação da criança imanente, com um sentido da concepção lockiana, que segundo Sarmiento (2007), é sentido concebido como uma *tábula rasa*, ao afirmar que a criança ao chegar na escola, “*não conhece nada*” (IB1). Essa referência, corrobora o que afirma o autor, de que essas antigas concepções se entrelaçam nas atuais reinteritucionalizações da infância e produzem seus efeitos de sentidos na educação da criança contemporânea, invisibilizada como ator social.

Correlato as marcas dessa concepção naturalista, presentes no discurso das intérpretes, e em consonância com Brougère (2003), das complexas relações entre o brincar e a educação, evidencia-se nos depoimentos, a influência da psicologia do desenvolvimento como referência nas relações com a concepção do brincar da criança, sob o qual, são projetadas as formas

lúdicas ao encontro das disposições e motivações espontâneas da criança na relação com o seu brincar, cuja influência de pensamento, na reinterpretação da infância, é marcadamente presente no conjunto global das representações sociais sobre o brincar da criança.

Desse modo, o brincar da criança, concebido como um processo natural e espontâneo, assume variações dessa referência, que se ajustam as suas orientações, objetivos e perfis de atitudes em relação a criança, de cunho menos e mais prescritivos, a partir dos valores e normas culturais as quais veiculam, como veremos no decorrer da continuidade da análise do depoimento das intérpretes.

Tais dimensões, corrobora o que afirma Brougère (2003), onde “O objetivo desses discursos é adaptar o jogo às necessidades de uma pedagogia que rejeita o jogo espontâneo da criança.” (BROUGÈRE, 2003, p. 123). Sobre esse sentido proferido pelo autor, nas palavras da intérprete IB a seguir, o objetivo central do brincar da criança é para o seu aprendizado, em sua função alfabetizadora.

Assim, o objetivo maior, é adaptar “[...] *o brincar da criança, [...] pro aprendizado né, porque pra mim, o desafio maior [...] pra mim, enquanto profissional, é fazer com que essas brincadeiras se tornem interessante para alfabetizá-los.*” (IB1). Esse sentido, alude e reitera o desvalor do brincar em si da criança descrito pelo autor, cuja valorização e legitimidade, é somente se servirem às necessidades alfabetizadoras, vinculadas a concepção pedagógica do artifício, que fundamenta o brincar dirigido. Evidencia-se, a reiteração nesse contexto, a hierarquização de valor em relação ao brincar da criança não como experiência de cultura, mas como meio de estratégias pedagógicas, que guiadas por essa concepção na atividade representativa, assume a seguinte posição justificadora, “*porque às vezes não se torne só uma brincadeira. [...] a criança ela necessita do lúdico, principalmente nessa idade.*” (IB1).

Esses discursos corroboram as teses de Brougère (2003), cujo objetivo dessa concepção, é fazer adaptações do brincar da criança às necessidades de uma concepção pedagógica, que admite o brincar, se for legitimado pela direção do adulto no brincar dirigido, para fins de aprendizagem estruturada, e rejeita o brincar genuíno da criança, restrito em ambientes informais, como veremos na análise da Unidade Temática posterior a esta.

Por esse prisma, é justificado e orientado a necessidade da abordagem lúdica para a criança em função da necessidade da aprendizagem que lhe é projetada. Desse modo, é estabelecida uma hierarquia valorativa ao brincar da criança, ao projetar-lhe uma necessidade, não pela referência do seu “*brincar em si*” (IB1), mas pela sua subordinação a serviço da aprendizagem estruturada por conteúdos pedagógicos, a partir dos interesses adultos e não da

criança em seus próprios termos. Sobre esse mesmo sentido declara: *O lúdico ele é contemplado [...] na questão das aulas ele é inserido, principalmente matemática, que eu gosto bastante, porque eu acho que eles vêm com essa questão do concreto, a leitura também é feita, é, a partir também do brincar, do lúdico né. (IB2).*

Na reiteração desse sentido, declara: *“O lúdico, o lúdico não é brincar sem objetivo, é, brincar com objetivo [...] pra mim ele é contemplado nessa questão do ensino-aprendizado [...].” (IB2).* O valor pedagógico de ensino, projetado na significação lúdica do *“brincar com objetivo” (IB2)*, é atuante na função hierárquica dos critérios valorativos para a escolha da abordagem lúdica, que baseada nessa concepção, a significação lúdica nas atividades propostas, projeta-se no objetivo que aqui, tem a função de estimular para a compreensão do processo de silabação e as operações matemáticas:

[...] porque o lúdico ele é um auxiliar nesse sentido, de estimular a criança a aprender, estimular a criança a entender, a família silábica, [...] os números, as operações matemática [...] pra que a gente chegue no foco principal [...] que é essas crianças aprendam a ler e a escrever, e as operações matemáticas, e os números, tudo isso. (IB2).

Sob essa perspectiva, tanto na aprendizagem da matemática, quanto da leitura e escrita, a escolha da atividade lúdica, orienta-se pelo critério que atenda o auxílio na concretização desses objetivos, cuja centralidade, é reiteradamente a aprendizagem da leitura e escrita, e da aprendizagem matemática, sob a referência de habilidades instrumentais e técnicas.

Essas dimensões, evidenciam-se de forma mais explícita nesse depoimento a seguir, onde, o que denomina de brincadeira, é uma alusão metafórica a um exercício didático, induzido sob uma forma lúdica, com um objeto referente, com a intenção de mediação didática, relacionada a exercícios fonéticos, onde infere-se, a língua é compreendida como um código a ser decifrado e decodificado, e não em sua fundamentação como um sistema de representação, assim afirma:

[...] eu posso tá utilizando uma brincadeira com balão e às vezes na outra turma posso tá utilizando uma questão com bolo, [...] o b da bola, então a criança já sabe, quando ela tiver brincando ela já tá entendendo, [...] que a bola se escreve com a letra b né. O d do dedo, porque eles confundem muito b com a bola, d, do dedo das mãozinhas. (IB9).

Essas dimensões, refletem uma concepção de educação marcada pela noção de aprendizagem cumulativa, sob uma exploração empírica, evidenciado de forma explícita neste

depoimento, que parte do concreto ao abstrato. Reiterado esse pensamento social, vinculado a concepção de aprendizagem baseada na memorização, onde, o objeto referente, serve a esse fim didático, em detrimento da função lúdica, concebida metaforicamente com o movimento do brincar, associado ao aprender brincando, submetido ao significado pedagógico: “*quando ela tiver brincando ela tá entendendo, [...] que a bola se escreve com a letra b né*” (IB9). Esse mesmo sentido, associa-se as propriedades metafóricas do brinquedo educativo, aludido aos suportes materiais.

Para essa forma de configuração na educação lúdica da criança, Wajskop (2012), denomina de “didatização do brincar”. A autora refere esse termo para a concepção de educação infantil, historicamente forjada e reiteradamente veiculada com “[...] as ideias propostas pelos teóricos de fins do século XIX e início do século XX: a inserção das crianças nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos e “treinos” de habilidades e funções específicas.” (WAJSKOP, 2012, p. 28).

Como vimos analisando, e aqui identificado, não somente na educação infantil, mas também a continuidade dessas ideias pedagógicas nas séries iniciais do ensino fundamental, presentes no século XXI. Da perspectiva das RS, a presença do passado reinterpretado no presente, remete e corrobora ao que afirma Moscovici (2015), de que as RS vão buscar o mais distante, para aproximar aquilo que lhe é desconhecido e estranho. Com esse sentido, o desafio na educação contemporânea, em relacionar-se com a presença da criança e seu brincar, e como protagonista de sua cultura lúdica.

Para esse enfrentamento, as intérpretes buscam acessar as referências preexistentes nos sistemas de significação fornecido pela cultura. Portanto, no ambiente educativo, tal desafio, segundo Jodelet (2005), agora é pessoal, não mais submetido às condições hierárquicas, que sob as novas referências da universalização da educação democrática, os professores, ao serem confrontados sob o ambiente sociodiverso da educação contemporânea, acessam os recursos das suas referências simbólicas, sob a orientação do conhecimento prático das representações sociais sobre o significado lúdico, vinculado ao brincar na relação com a educação, e dessa forma:

[...] tudo isso a gente tem que tá é, relacionando com eles [...] a questão do lúdico em de sala de aula, em sala de aula em si, do objeto em si, pra que ele memorize de forma mais rápida, a interação dessa palavra. [...] a gente costuma dizer que professor de primeiro ano é bagulheiro, soma né, ter um par de objetos em sala de aula. (IB9).

Ao denominar que o “*professor de primeiro ano é bagulheiro*” (IB9) e que esses objetos significados como “*bagulhos*” (IB9), justificados em sua função auxiliar, em “*ter um par de objetos em sala de aula*” (IB9), é dimensão que remete a uma questão importante sobre o uso de objetos referentes em sua função lúdica e didático/pedagógica, associados à brincadeira, cuja tênue fronteira, entre o brinquedo em seu sentido estrito, utilizado pela criança em seus jogos infantis, e os propostos pelas professoras como objetos referentes, situados em sua significação entre as fronteiras da função educativa e lúdica, demarca espaços simbólicos, que remetem ao reiterado em Wajskop (2012), sobre as marcas de modelos teóricos do passado, vinculados à educação infantil, e aqui também evidenciado sob essa perspectiva, no ensino fundamental. Importante destacar, que esta intérprete, também teve sua experiência vinculada à educação infantil.

Assim, quando se quer reunir, dentro de uma mesma situação, a função lúdica e a função educativa, e não se atenta a seguinte questão alertada pelo autor, sobre a importância em distinguir o que é do brincar e suas brincadeiras, e o que é do trabalho escolar, como aqui pode-se constatar, afirma Brougère (2003, p. 188) “[...] Com muita frequência, em inúmeros desses discursos a passagem da contribuição do jogo para o desenvolvimento à educação, se faz como se não houvesse nenhuma diferença.” E reitera sobre essa questão, a fundamental importância em fazer “uma distinção clara entre o tempo do jogo e tempo do trabalho.” (Ibidem, p. 186).

Portanto, quando as propriedades metafóricas do brincar da criança são evocadas sem essa distinção, e orientada pela intenção exclusiva do adulto para o alcance de objetivos pedagógicos de ensino, com a presença incisiva e dominante da sua condução sobre a criança, esta é invisibilizada e subordinada a figura recorrente do aluno, e é condição que se afasta da função lúdica, e assume a função dominante educativa do exercício didático, e conseqüentemente, afasta-se da criança e suas manifestações lúdicas próprias, que ficam submetidas ao controle do adulto para fins didáticos.

Segundo Brougère (2002, 2003), o exercício didático, guarda semelhanças com as características do brincar em nível de segundo grau, mas que com ele não se confunde, no entanto, no âmbito das práticas educativas e pedagógicas, sem essa distinção, esse discurso pedagógico indiferenciado, tem seus efeitos de linguagem concretos em relação a invisibilidade da criança, e do sentido *strictu* do seu brincar, e da sua cultura lúdica se afasta. Daí o alerta do autor, com o qual concorda-se, na separação do que é do trabalho pedagógico e o que é do brincar, e aqui evidenciado a indiferenciação dessa fronteira nos depoimentos das intérpretes.

Tomado como exemplo, esse excerto da intérprete (IB), reafirmada a importância segundo o autor, em distingui-los, como o exemplificado do uso do objeto referente, que quando denomina, sob a busca de resultados pedagógicos de “*objeto em si para que ele memorize de forma mais rápida*” (IB9), o objeto transforma-se em um recurso pedagógico, para “ele”, denotado ao aluno, sobreposto à criança, tornando-a invisibilizada com seu espaço-tempo e ritmo, que sob essa mediação, cujo valor central, observa-se, não é a dimensão lúdica, mas é a função da memorização rápida, a qual domina a presença do valor e ritmo da produção, do resultado em detrimento do processo, onde fica limitado e cerceado o tempo e espaço para o ritmo e modos de singularização e modos de expressão do universo e protagonismo lúdico da criança. Sobre essa questão, opina Kishimoto (2011).

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto, com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para tal expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. [...] Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será a mesma desejada pelo professor. (KISHIMOTO, 2011, p. 41-42).

Essas dimensões, vinculadas ao uso de objetos referentes em relação ao brincar dirigido, relaciona-se ao seu terceiro nível, que são os suportes materiais das brincadeiras, os brinquedos e os jogos com regras preestabelecidas, representados em sua dimensão como suporte material do jogo, considerados por Wajskop (1996, p. 71) sob o seguinte argumento, quando apropriadas essas referências para o contexto educativo, sob a concepção do brincar dirigido, e servem às suas mediações, associados à brincadeira, que são:

Os chamados jogos e materiais educativos, cuja associação à brincadeira remonta à teorias pedagógicas de jogo e educação infantil. Soma-se a esse nível, nessa perspectiva, outros materiais para brincar ou jogos, tais como os materiais expressivos, sucatas, jogos de construção e de regras. (WAJSKOP, 1996, p. 71).

Essas dimensões citadas pela autora, presentes nos outros depoimentos a seguir, sob o mesmo sentido, mas em níveis diferentes de sua proposição em relação ao brincar, como orientação pedagógica nas práticas educativas da escola e suas concepções subjacentes.

Tais questões evidenciam, segundo Sacristán (1999), a importância da intenção consciente e refletida da ação educativa e seu agir, que sob a orientação da infância normativa, a voz dos adultos sobrepõe-se à voz da criança, que como agente educativo em sua autoria social e cultural, fica invisibilizada sob contextos educativos guiados e tutelados pelos

adultos. Pois, em consonância com Friedmann (2013, p. 69) “As brincadeiras falam todas as línguas, mas cada uma tem significados próprios: elas dizem de quem brinca, de quem joga.”

Assim, em analogia ao termo brincar, seu uso comparece de forma genérica, ora associado em analogia às brincadeiras, referidas à exercícios didáticos, ora associado ao jogo educativo, que em seu sentido específico, vincula-se ao nível de terceiro grau, referido tanto em sua dimensão de suporte físico, quanto de regras preestabelecidas. Sob essa referência, comparece de forma específica nos depoimentos das intérpretes (A), (B), (D) e (E), como auxiliares, tanto da aprendizagem dos componentes curriculares, transmissão de valores e suporte na socialização e ora como inserção de brincadeiras tradicionais. No depoimento da intérprete (C), o termo brincar, associa mais a brincadeira, em alusão à dimensão da brincadeira com regramento implícito, e não de jogos regrados em sua forma explícita.

Em continuidade a esses sentidos, no depoimento da intérprete (IC), reitera-se a concepção naturalista, segundo Brougère (2003), de que a brincadeira é um fato espontâneo, e o ambiente dirigido é um estimulador, em relação a crença do que é espontâneo na criança, e em si própria, a brincadeira estabelece as diferentes dimensões do seu desenvolvimento, ou seja, basta a criança brincar espontaneamente, e/ou apresentando as atividades que se quer que a criança realize na forma de jogos, que serão obtidos os melhores resultados.

Sob esse sentido declara: “[...] *a brincadeira ela, já estabelece, né, essas questões motoras, essa questão é, físicas, psicológicas e tal, do desenvolvimento é, da própria criança.*” (IC11). Essa forma de pensar, associa-se ao descrito pelo autor, em referência a Piaget. “A pedagogia adequada está inscrita nos instrumentos espontâneos do desenvolvimento psicológico da criança.” (BROUGÈRE, 2003, p. 88).

Sob o significado do aprender brincando, em analogia ao brincar da criança, insere nesse contexto, questões vinculadas aos componentes curriculares da disciplina de artes, articulada ao suporte de desenvolvimento da linguagem escrita:

[...] *ai sim eu poderia, [...] eu começaria a inserir as perguntas, essas questões, e até mesmo linkar, [...] questões do universo de arte, pra ajudar eles a, a desenvolver essa questão [...] da linguagem escrita, né, que é uma [...] coisa que eles ainda estão aprendendo.* (IC1).

Esse tema, recorrente em seus depoimentos, referente ao brincar dirigido sob essas bases de conhecimento, orientado às suas práticas, evidencia um padrão que contém “[...] elementos intrínsecos de uma representação, que aflora no discurso [...]” (SPINK, 2013, p. 106).

Sob essa forma de pensar, enraizada neste quadro teórico justificador do brincar pela nomeação do jogo em sua função pedagógica e educativa, para a intérprete (IE) é relacionado a uma conciliação, que encerra a opinião sobre a relação entre currículo e a significação lúdica associada ao brincar de forma “*natural*” (IE17), que em suas versões metafóricas no brincar dirigido declara: “*Eu acho que é conciliar currículo com o lúdico, é, de forma assim natural, é, pra mim isso, isso já e é, no primeiro e no segundo já iria ajudar sensivelmente né, é sejam ele trabalhando jogos concretos ou não.*” (IE17).

Em busca dessa conciliação, assinala uma segmentação de conhecimentos relacionados a aprendizagem vinculada ao “*letramento*” (IE17), “*matemática*” (IE17), “*fonema*” (IE17), e ao segmentar “*letramento/fonema*”, parece justapor uma compreensão da língua, ao mesmo tempo como sistema de significação na relação com a cultura, e uma codificação, dimensões interligadas na referência representativa em alusão ao significado lúdico, associado ao brincar dirigido para esse fim, em alusão a concepção da brincadeira espontânea, assim afirma. “*Acho que deve ser inserido sim no cotidiano escolar do aluno né, como através das brincadeiras, se desse toda essa questão do processo de, de letramento, da matemática, de fonema, isso tudo a gente pode trabalhar utilizando o lúdico de forma natural [...].*” (IE17). Dessa forma:

Estudado pela psicologia, é como um motor do autodesenvolvimento da criança e, por conseguinte, como um método natural de educação. O jogo é apenas a pedagogia natural imposta à própria criança, [...] Descobrimos um discurso pedagógico que se justifica como discurso psicológico, fazendo do jogo, uma pedagogia natural, espontânea, que a psicologia revela aos pedagogos. (BROUGÈRE, 2003, p. 88).

Assim, o jogo como recurso pedagógico, tem dupla função, que por meio dos jogos educativos, é justificado seu uso pelos fundamentos dessas relações, que aludem de forma implícita ao estudo de Piaget sobre “[...] a relação da criança com a socialização, e sua compreensão das coerções que regem o funcionamento da sociedade.” (BROUGÈRE, 2003, p. 84). Assim declara:

[...] se você fazer um paralelo, de um, de um conteúdo, que, lá do currículo, que elas trabalham normalmente só o conteúdo, e vai lá pra atividade escrita, ou leitura, a partir do momento, quando elas usam recurso pedagógico, exemplo um jogo, nós notamos assim, um interesse bem maior, significativamente. [...] já vai interferir tanto na participação, como na concentração deles, que é bem maior, da questão deles conseguirem trabalhar em grupo, trabalhar a questão da afetividade com o outro. (IE11).

Segundo o autor, esse estudo de Piaget e seus fundamentos, vinculados ao processo de socialização por meio do jogo com regras preestabelecidas, e suas relações com as condutas lúdicas da criança, é pressuposto que vincula e justifica seu uso e valor na educação, evidenciado as relações com esse sentido no contexto desse, e no conjunto dos depoimentos sobre essa dimensão.

Sob essa orientação, o compartilhamento pelas intérpretes, da função facilitadora do uso de jogos na aprendizagem do conteúdo das disciplinas, em específico das disciplinas de matemática e português, cuja facilitação é atribuída ao manuseio do concreto, que é associado ao jogo educativo como atividade e recurso pedagógico, segundo o autor, desde os estudos de Piaget, a psicologia do jogo em sua finalidade, “[...] é um modelo constante de interpretação dos fatos.” (BROUGÈRE, 2003, p. 88).

Dessa forma, o discurso sobre os efeitos educativos do brincar, por analogia a concepção do brincar dirigido por meio do jogo educativo, configura na atividade representativa, como vimos, ser compreendido como método, que no conjunto das representações do grupo, influência e auxilia na aprendizagem, e além dos aspectos cognitivos, é auxiliador nas dimensões socioafetivas. São sentidos, segundo Brougère (2003, p. 79), remetidos ao discurso da psicologia do jogo, e sua didática, vinculada aos conteúdos curriculares e seus efeitos discursivos educativos, pela “transferência de princípios e de quadros teóricos originários de outros domínios.”

Essas referências, em alusão ao brincar, são descritas em relação a sua psicologia. Como exemplo dessa dimensão abordada pelo autor, os depoimentos a seguir, onde a educação sob essa concepção de abordagem lúdica, e seus efeitos educativos em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança, serem auxiliares em níveis de concentração e organização mental, em suas palavras, “*Contribui bastante tem crianças que tem dificuldade, [...] e quando a gente vem inserindo essas atividades, a gente percebe que elas conseguem, nível de concentração, níveis de organização mental.*” (IC17). E segundo a outra intérprete, “*É perceber a capacidade que através desse lúdico, a criança vai desenvolvendo. Quando vejo a criança, que vai avançando na aprendizagem, que chega assim no final do ano até já conseguir ler.*” (ID1).

Segundo o autor, sob a transferência desses pressupostos de outros domínios para o brincar, presente nos discursos pedagógicos, constando de forma espelhada aos referentes do brincar dirigido, onde, a atividade representativa em sua naturalização e simplificação desses modelos teóricos, associa em sua orientação, o uso do recurso e seu manuseio concreto, evidenciado como fator de facilitação da aprendizagem, vinculado a noção de fase do

concreto, associado ao jogo como suporte concreto e seu manuseio, como facilitador de abstrações em relação a linguagem matemática, e em complemento ao sentido dos outros depoimentos, assim declara:

Mas eu percebo assim, que na questão da, da aprendizagem é muito facilitadora, principalmente na, na relação, a questão da matemática, e, e do português, mas a matemática em especial. [...] eles têm muito mais facilidade com o manuseio do concreto [...] acho que o concreto ele é essencial, tem que usar o, o recurso né, e, melhora muito a questão em sala de aula, o, o desenvolvimento deles. (IE11).

Considerada essa e as outras descrições, que relaciona a descoberta de conceitos sob as estruturas dos jogos em sua função educativa, em razão de sua manipulação, assenta-se em práticas espontaneístas, com efeitos na forma como é mediado no âmbito do brincar dirigido. Essa concepção, em complemento a Brougère (2003), descrita por Moura (2011), é similar ao que é prevaletente em relação ao discurso da psicologia do jogo, presente na descrição global das intérpretes, que se associa a esta referência de representação em relação ao brincar dirigido, em complemento ao descrito por Wajskop (2012).

Sendo assim, o jogo é elemento do ensino apenas como possibilitador de colocar em ação um pensamento que ruma para uma nova estrutura. A visão do conhecimento puro, que decorre apenas do amadurecimento de estruturas internas, levou práticas [...] a uma concepção de jogo como promotor do desenvolvimento. O uso de sucata para a confecção de brinquedos, de jogos de montar, e a retomada do uso de materiais de ensino sem objetivos pedagógicos claros são a concretização da concepção que entende a construção do conhecimento como fenômeno essencialmente individual e regido apenas por leis internas ao sujeito. (MOURA, 2011, p. 87).

Em referência a análise de Moura (2011), sobre a concepção recorrente na educação escolar, acerca da concepção e função do jogo no ensino da matemática, descrito nestes depoimentos de forma mais explícita aqui pelas intérpretes (IE) e (ID), constata-se a reiterada presença da concepção subjetivista, onde a aprendizagem é inerente ao sujeito, cuja visão do conhecimento deriva do amadurecimento de estruturas internas, e por consequência, a relação de manipulação do objeto, suporte de jogo, é estimulador dessas estruturas, e desse modo, a atividade de forma direta com o objeto, torna-se a fonte central de aprendizagem, onde a mediação do professor, segundo o autor, é secundária.

Em referência a essa concepção, na descrição mais específica desse sentido da pedagogia do artifício, afirma o evidenciado, em ser uma concepção compartilhada pelo grupo, e presente no conjunto global dos depoimentos sob diferentes formas lúdicas, o âmbito desse sentido no brincar dirigido, ao referir-se ao substantivo coletivo, e diz:

A gente, a gente trabalha isso de uma maneira que, não seja dito diretamente. Hoje é matemática, a gente vai trabalhando a matemática, sem falar que é matemática. Português, sem falar que é português. Ou ciencias, as frutas, as partes do corpo humano, dependendo do jogo que a gente traz, sem que eles percebam isso. (ID17).

Aqui, o uso de jogos educativos, relacionados a aprendizagens específicas, cujas características e conteúdos derivam diretamente do material, cuja orientação, segue a compatibilidade com objetivos pedagógicos que lhes são explícitos.

Na verdade, é o conteúdo em referência às aprendizagens escolares fundamentais (leitura, escrita, cálculo), que empresta sua marca educativa ao jogo. [...] Ao batizar de “jogos” atividades tão distantes da cultura lúdica da criança, podemos nos perguntar se elas ainda são da ordem do jogo, senão por metáfora. [...] podemos evocar uma domesticação da criança através do jogo, uma transformação da atividade lúdica para adaptá-la às exigências escolares. (BROUGÈRE, 2003, p. 187).

Assim, a tradição dos fundamentos dessa forma de pensar, “*o lúdico de forma natural*” (IE17), corresponde ao padrão discursivo dessa concepção do brincar dirigido no universo consensual das intérpretes, e pensamento enraizado segundo Carvalho e Warde (2016), corroborando a tese de Brougère (2003), na história da educação e disciplinar da pedagogia, que sob essa referência desenvolvimentista e naturalista, é constituída na tradição dos fundamentos e das formas de pensar, inerentes as complexas relações entre a pedagogia e a psicologia, a qual, para as autoras, e segundo o evidenciado, fundamenta em sua preponderância, a complexa relação entre o brincar da criança e a educação. A orientação das RS, sobre essa questão, corrobora o que diz Moscovici (2015).

A cultura - mas não a ciência – nos incita, hoje, a construir realidades a partir de ideias geralmente significantes. Existem razões óbvias para isso, dentre as quais a mais óbvia, do ponto de vista da sociedade, é apropriar-se e transformar em características comum o que originalmente pertencia a um campo ou esfera específica. (MOSCOVICI, 2015, p. 75).

As dimensões sócias e históricas, com registros de conteúdos e suas marcas culturais e científicas, retirados do universo reificado da ciência, naturalizados e reinterpretados segundo necessidades práticas do cotidiano, presentes nas RS desse grupo de docentes, reafirma o que explicita Moscovici (2015), sobre a concretude das representações sociais. Não são abstratas e neutras, são históricas, e ao trazerem para perto o significado do que está longe, para diminuir o estranhamento do que lhe é desconhecido, revela sua dimensão e força difusora das crenças, ideias, noções, ideologias, conceitos e valores em torno de seu objeto de representação, para guiar e orientar seu cotidiano.

Considerado o contexto dos depoimentos analisados até aqui, o destaque da função lúdica presente na concepção do brincar dirigido, corrobora nos depoimentos a seguir, o sentido da função lúdica, que Brougère (2003) descreve sob a analogia metafórica do brincar dirigido em ambientes estruturados de aprendizagem, como uma “coloração lúdica”, sentido constatado no conjunto dos depoimentos, que “Por detrás do mesmo vocábulo, descobrem-se combinações diferentes [...] dá-se, pela forma, uma coloração lúdica a atividades de aprendizagem.” (BROUGÈRE, 2003, p. 187).

Sob a concepção do brincar dirigido, evidenciado no conjunto dos depoimentos, a atividade lúdica é ofertada para múltiplos fins. Além de auxiliar na aprendizagem de conteúdos escolares, é para proporcionar prazer, relaxamento, sair da monotonia, conquista, diversão, liberdade, constituindo atributos presentes nas RS sobre o brincar em sua metáfora dirigida, que convergem para a finalidade da “coloração lúdica” com fins atrativos das crianças para os conteúdos pedagógicos propostos, constituindo aspectos do artifício, que é comum às intérpretes, mas realizado com estratégias pedagógicas diferentes. Essa condição, corrobora o que descreve Tardif (2014), ao afirmar, que as experiências vividas pelos docentes em suas práticas, e as atitudes e significados diante desse processo, constitui uma função formativa, confirmadas em seus depoimentos da prática, ter essa função, impregnada por suas crenças, valores e referências socioculturais e afetivas em relação aos sentidos que imprimem aos acontecimentos cotidianos em suas práticas educativas.

Sobre o sentido vocabular e suas diferentes associações e combinações, o significante “coloração lúdica” assume no discurso das intérpretes, atribuído em suas finalidades às atividades de aprendizagem, agrega-se a uma ambiência motivadora ao brincar dirigido como meio auxiliar da aprendizagem, com diferentes variações sobre esse mesmo sentido, e seus efeitos de linguagem na relação com a criança e sua cultura lúdica, onde:

Empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende um grupo social para o qual este vocábulo faz sentido. [...] Deve-se compreender como e porque eles empregam o termo jogo. [...] Toda denominação supõe um quadro sociocultural prévio transmitido pela linguagem e aplicado ao real. [...] Por detrás da linguagem, é sempre o quadro sócio-cultural que aparece. Não há fatos puros de linguagem. (BROUGÈRE, 2003, p. 18).

Assim, segundo a orientação das RS, para Moscovici (2015), é atribuída uma identidade social ao objeto de representação, e pela orientação do protótipo do brincar dirigido, e as bases conceituais que lhe é atribuído sob uma variedade de termos, e de acordo com as hipóteses que lhes são associados à finalidade educativa e pedagógica, torna-se parte

da linguagem comum veiculada e compartilhada no universo consensual do grupo de intérpretes, e dessa forma, é atribuído um sentido para o que antes não havia no mundo consensual. Essa questão, a partir do entendimento das representações sociais, declara Moscovici (2015) que “Poderíamos quase dizer que essa duplicação e proliferação de nomes corresponde a uma tendência *nominalística*, a uma necessidade de identificar os seres e coisas, ajustando-os em uma representação social dominante.” (MOSCOVICI, 2015, p. 68). A representação social dominante é o brincar em sua forma dirigida. E para esse protótipo, converge o uso de nomes e seus atributos, correspondentes as suas formas lúdicas.

Segundo os pressupostos de Brougère (2003), em diálogo com Tardif (2014) e Sacristán (1999), o uso dessas noções e as formas que assumem nos discursos pedagógicos, conforme analisado até aqui, permite captar as complexas relações entre teoria e prática, uma vez que suas RS sobre o brincar, orientam a complexa rede de relações estabelecidas entre o brincar e a educação. Presente nestes depoimentos, o que descreve o autor, sobre o sentido do artifício didático, que ao se aproveitar da motivação da criança para o brincar, o ambiente é pensado para que tenha o sentimento de uma atividade agradável, que busca aproximar-se da imagem e características análogas ao seu brincar.

Portanto, para o autor, o significado lúdico no campo da educação, contém no uso múltiplo de suas nomeações, o agregado de objetivos e propósitos educacionais na relação com a criança e seu brincar, e desse modo, o uso das palavras e suas designações, em diálogo com as RS, está relacionado ao pensamento social e a rede de significações. E assim, o emprego vocabular em sua alusão ao brincar da criança, estratificado em seus níveis de significações, indica as intenções e os propósitos de seu emprego no contexto das práticas educativas e pedagógica, cujos nomes são ajustados “[...] em uma representação social predominante.” (MOSCOVICI, 2015, p. 68).

Portanto, a projeção dos atributos do brincar nas RS, são projetados ao brincar dirigido, sob a perspectiva da pedagogia do artifício didático. É a conquista pelo prazer que motiva a aprendizagem. A partir de Brougère (2003), as intérpretes, ao buscarem impregnar o ambiente educativo de suas práticas, movidas por essa conquista, com os atributos de suas RS sobre o brincar, prevalece, segundo o autor, mais a ideia do que o estatuto real da atividade lúdica. São aspectos descritos a partir dos atributos das RS sobre o brincar em seu artifício didático para a criança, cujas designações, seguem a tendência em buscar assumir nas práticas educativas e pedagógicas, a relação e forma com esses atributos.

Para a intérprete IA, sobre o sentido e finalidade dos atributos do brincar, projetado em sua forma dirigida, “*É mais prazeroso, né?*” (IA17), e tem a função de retirar a sensação de

monotonia, associado a abordagem tradicional. *“Então a gente consegue tirar aquilo que é monótono, não só copiar e orientar, mas pra gente brincar.” (IA17)*. Segue descrevendo para qual finalidade converge essa função: *“[...] é um momento de conquista digamos assim, eu conquisto, a gente brinca, interage, a gente dá os insights, depois a gente vai pro tradicional um pouquinho? Né, do caderno, do livro, mas a gente já veio dum percurso que foi prazeroso.” (IA17)*.

O “*prazeroso*” (IA17) proporcionado a partir do descrito pela intérprete (IA), segundo Brougère (2003), conota a uma “*coloração lúdica*”, que ascende a motivação psicológica, e é atuante como função motivadora em alusão a metáfora do brincar, que ao mesmo tempo, tira a monotonia do tradicional, exerce a função de conquista e relaxamento, uma pausa para o retorno da educação tradicional, o trabalho escolar, o sério da educação. Sob essa concepção, reafirma-se o sentido da função do brincar utilitário para fins educativos, e a relação com a criança é de conquista para uma finalidade pedagógica. Sob esse contexto de sentido, para esta intérprete, os significados vocabulares são em referência ao lúdico associado a “*brincadeira*” (IA4). O jogo, a “*regra*” (IA5). A brincadeira, a “*alegria*” (IA6). A palavra ludicidade, “*É o prazer de brincar.*” (IA7).

Em referência similar, para a intérprete (IB), sua percepção da abordagem lúdica e o significante da “*coloração lúdica*” nesse contexto, é descrita como um “*estímulo*”, que serve à aprendizagem de conteúdos pedagógicos dos componentes curriculares. Sob essa orientação, são estabelecidos atributos ao significado lúdico no brincar dirigido, que reforçam a sua qualidade e eficácia ao ensino-aprendizado, para ser “*melhor*”, “*mais evoluído*”, “*mais tranquilo*”, “*mais estimulador*”, desse modo: *“[...] procuro fazer o conteúdo junto com o lúdico pra que eles possam, ter um aprendizado melhor, mais evoluído, mais tranquilo e mais estimulador.” (IB2)*. Sob esses atributos projetados na significação lúdica, associados a potencialização da aprendizagem da criança, vincula a função da alfabetização, para a qual tem um valor central como vimos, para “*ler*” (IB2), “*escrever*” (IB2) e “*as operações matemáticas*” (IB2).

Sobre os efeitos da “*coloração lúdica*” e suas motivações psicológicas na aprendizagem estruturada, *“[...] a gente percebe que existe uma interação, uma competição e a ludicidade, porque não fica na mesmice né, e não fica na mesmice pra eles.” (IB10)*. Usa o substantivo coletivo “*gente*”, evocando ser uma condição percebida pelo grupo, o que se confirma de forma global nos depoimentos das intérpretes, com suas variações sob o mesmo sentido.

Desse modo, acerca das propriedades metafóricas do brincar, aqui designadas ao “jogo” e seus atributos auxiliares da aprendizagem, “interação”, “competição” e a “ludicidade”, tem a função de contrapor-se a abordagem tradicional, que similar a intérprete (IA), que evoca a “monotonia”, aqui é evocado para retirar a “mesmice”, não só para as crianças, mas também para si, ao afirmar que, “[...] *porque só a aula no quadro [...] é um saco né, ninguém gosta né, inda mais criança.*” (IB10).

Com esses sentidos, as propriedades metafóricas do jogo, também tem a função psicológica motivadora de estimular para a aprendizagem: “[...] *e fica o estímulo deles pra aprender é maior, com o jogo, com o lúdico, [...] o interesse é maior, tanto que a criança já fica na expectativa da próxima aula, né, se vai ter se não vai ter.*” (IB10).

Além das funções psicológicas atuantes como atrativos do artifício para a criança, a expectativa relacionada à “competição”, que no âmbito dos jogos educativos, corrobora o que afirma Brougère (2003), nos quais, o elemento “competição”, no âmbito do artifício, comparece como uma motivação psicológica. Segundo Caillois (2017), há uma característica competitiva que parece predominar na antropologia dos jogos, mas que assume formas distintas de seus valores em cada cultura.

Apesar de todos esses atributos associados ao significado do brincar dirigido, que “*não dá para passar uma educação sem ludicidade*” (IB15), em explícita contradição, expõe ao mesmo tempo, o sentido de sua suficiência pelo “*mínimo necessário*” (IB1), reiterando um valor para o brincar que é hierarquizado à aprendizagem, pela minimização, mesmo de forma dirigida, assim, “[...] *não dá para passar uma educação sem ludicidade, [...] pelo menos o mínimo necessário pra que uma criança aprenda.*” (IB15). Para o que compreende ser a aprendizagem.

Para esta intérprete, o vocábulo lúdico, associado a brincadeira na relação com a educação da criança, é atribuído ao sentido do aprender brincando com formas lúdicas visuais, com a finalidade de memorização dos conteúdos pedagógicos. “*Brincadeira, educação, eee, o aprender brincando, de uma maneira visual que, que a criança memorize de forma mais rápida.*” (IB4). Em relação ao vocábulo jogo, associado a troca de ideias, saberes e experiências direcionadas para a solidificação do conteúdo da aprendizagem.

Interação, né, onde as crianças podem trocar ideias, experiência e uma pode aprender com a outra. Troca de experiência, troca de saberes, troca de aprendizagem, é, solidificação da aprendizagem, e solidificação do conteúdo, é, feito naquele momento. (IB5).

Ao vocábulo brincadeira, associado à ludicidade e a liberdade, como meios para auxiliar na interação da aprendizagem, declara: *“Interação, ludicidade, aprendizagem, liberdade.”* (IB6). Em relação a palavra ludicidade, o ato de ensinar com eficácia, por meio do brincar, como estratégia do concreto, centrado no visual para a aprendizagem, compreendida como memorização de conteúdo.

[...] o ato de ensinar brincando de uma maneira é, que eles possam ver o conteúdo de uma forma concreta né. É uma maneira de ensinar concretamente um assunto e fazer com que a memorização, [...] seja de maior eficácia pra criança daquele conteúdo tá apresentado no dia. (IB7).

Sob essa orientação e contexto da pedagogia do artifício no brincar dirigido, a intérprete (IC), diz: *“[...] eu fui percebendo isso, quanto mais eu trouxesse, é, atividades que se linkassem ao universo deles, que é a questão da brincadeira, onde eles se divertissem pra fazer aquela atividade, poder entender.”* (IC1).

Desse modo, concebe em sua proposta, sob a dinâmica do artifício, a inserção da brincadeira em alusão à brincadeira da criança, guiada pelo significante *“diversão”* como *“colorido lúdico”*, com a intenção de promover uma ambientação lúdica, onde a criança sinta que se diverte. Sob esse sentido, percebeu que poderia ter a atenção das crianças, que para esta intérprete, é um desafio central, como meio de atrair a atenção para a inserção dos conteúdos curriculares. Assim, *“[...] a questão [...] dessa atenção, pra que ela consiga realmente aprender [...] o que você objetivou que ela aprendesse, [...] dentro daquela faixa etária.”* (IC1). Aqui referente ao 1º/9.

Como estratégia fundamental, pelo princípio do artifício didático, a base da organização da atividade lúdica que propõe, relaciona o conteúdo da sua disciplina, sob as referências analógicas da brincadeira, e assim, inicia com a brincadeira como estratégia primeira, com a finalidade de atrair o foco da atenção da criança para a inserção dos objetivos pedagógicos que intenciona: *“[...] a gente precisa fazer, ir fazendo esse link com as brincadeiras [...] pra ter mais o foco né, mais a atenção delas, [...] se eu pudesse dizer na organização da atividade, eu daria logo de princípio, [...] pra iniciar a atividade.”* (IC2).

Sob a orientação desse sentido em suas variações, para esta intérprete, o vocábulo lúdico é associado a *“brincadeira”* (IC4). A palavra jogo, também a brincadeira, *“Brincadeira. A mesma coisa.”* (IC5). Em relação a palavra brincadeira, associou ao que é livre, expressão da alegria, enfatizada a diversão, *“Brincadeira, [...] fazer a relação com a*

palavra livre mesmo, de alegria. [...] momento de diversão, essa palavra, acho que diversão.” (IC6). Em relação ao vocábulo ludicidade, associa *“a ludicidade, aprender brincando.”* (IC7).

Para a intérprete (ID), em sua descrição, os traços explícitos da concepção pedagógica do artifício didático no brincar dirigido, onde a palavra brincadeira, ao ser proferida, tem a intenção de ser associada pela criança ao que é livre, e com esse fim, o “colorido lúdico”, associado à brincadeira, é evocada como meio da criança associar a liberdade de brincar em uma ambiência educativa, onde aparenta nada ser cobrado, e supostamente pode ser quem “ela” (criança) e “ele” (aluno), podem ser quem são no espaço escolar, criança e aluno ao mesmo tempo.

Assim, por meio desse artifício, busca integrar esse paradoxo, onde o pronome demonstrativo “ele”, tensiona com o vocábulo “criança”, e para ambos, na intenção do artifício didático, é projetada a sensação de liberdade para a criança, servindo de passagem em direção aos atrativos das formas lúdicas propostas, para atingir a dimensão “aluno”, que tem por intenção primeira, o alcance de objetivos pedagógicos. *“Quando a gente fala em brincadeira pra criança, ele já pensa algo que não é cobrado, um espaço em que é livre e ele pode ser ele mesmo. Então flui livremente aquilo que a criança é.”* (ID3).

Em sua associação ao vocábulo lúdico, relacionou a: *“Brincar, brincadeira.”* (ID4). Quanto a palavra jogo, *“[...] associado a essa diversão, [...] jogo em si associado ao brincar, também ao lúdico, é pra mim tá associado, são palavras sinônimas, jogo, brincar.”* (ID5). Relacionado a palavra ludicidade, informou:

[...] eu não tenho muita apropriação dessa, da palavra ludicidade, mas eu acho que está relacionado a esse ato de aprender brincando. O lúdico, o jogo, referente ao jogo principalmente na área da aprendizagem [...] está associado ao aprender brincando. Aquele aprender sem sentir o peso da aprendizagem em si. (ID7).

A pedagogia do artifício didático, busca por esse efeito de sentido, explicitado pela descrição desta intérprete, *“aquele aprender sem sentir o peso da aprendizagem em si.”* (ID7). Busca esse efeito, sob o artifício do “colorido lúdico”, sob o qual se quer imprimir no ambiente educativo, como vimos, modos de aproximações as características do brincar, mas para fins de auxílio pedagógico em sua função do ensino, ou seja, fins não lúdicos, aproximando-se da figura do aluno, mas distanciando-se assim da criança e sua cultura lúdica, cujo brincar é transformado por metáfora em brincar dirigido, com artifícios didáticos para fins educacionais e pedagógicos.

Essa concepção, conjuga-se a uma infância normatizada, cujas respostas se entrelaçam em dimensões e definições difusas de infância, integrando referências que conotam e oscilam entre uma imagem idílica e romântica, relacionada a imagem da inocência, da liberdade e da alegria do brincar e da brincadeira, com atributos entrelaçados a uma definição cientificista de períodos e fases de desenvolvimento.

Segundo Sarmiento (2005), são processos de qualificação da infância pela negação, sob a concepção de infância normatizada. Essa concepção de infância, relacionada ao brincar dirigido, fundamentado pela pedagogia do artifício didático, vincula-se à predominância de duas matrizes de pensamento, segundo o analisado até aqui, para o autor, ainda vigentes no ideário educacional: a visão academicista e desenvolvimentista. Ambas, para Brougère (2003), e Wajskop (2012), trazem a marca da intelectualização do brincar e sua referência para o brincar dirigido.

Assim, mesmo com a introdução de paradigmas românticos e pós-românticos, que mudaram as relações entre brincar, brinquedo e trabalho, parece permanecer, segundo o descrito por Brougère (2003), o grande dilema na educação contemporânea, que objetiva garantir a expressão lúdica no brincar da criança, inserida em um sistema educacional com regras próprias no uso de tempo, espaço e formas de organização, previamente estabelecidas, que sob os termos de Sarmiento (2005, 2007), “administra simbolicamente a infância”, nos programas, plano, projetos, e de outro o brincar em si mesmo, com suas características próprias.

Assim, mesmo com o reconhecimento de sua importância na educação contemporânea como direito, na expressão de Moscovici (2015), o peso da história se faz presente, e desse modo, o brincar da criança não é legitimado por si mesmo, tendo de metamorfosear-se, ser metaforizado, para se fazer presente, mas à revelia dessa condição cerceadora, a criança brinca no território lúdico que produz para sua expressão própria como ator social, condição que lhe é negada fora dos artifícios do brincar dirigido, no espaço-tempo marginais, entre eles, nos quinze minutos no pátio da escola. São dimensões que serão analisadas de forma mais específica na Unidade Temática a seguir.

4.4 A concepção do brincar dirigido na relação com a concepção do espaço-tempo do brincar livre como direito da criança ator social na expressão de sua cultura lúdica.

Em continuidade, esta Unidade Temática, descreve e analisa a concepção do brincar dirigido pelas intérpretes, na relação com o direito ao espaço-tempo do brincar livre da

criança. Reflete sobre o modo de compreensão acerca dessa relação, que abordada a partir de Fernandes (2007), propõe-se a relação do brincar dirigido, ao paradigma da criança dependente, objeto de direitos, que em suas RS, são relacionados aos ambientes estruturados de aprendizagem, convergindo sua polarização e oposição ao tempo e espaço do brincar livre, que a partir da mesma autora, relaciona-se ao direito da criança como ator social, em vínculo ao paradigma da criança participativa e sujeito de direitos.

Considerado o contexto da análise anterior, foi evidenciado a noção do brincar em sua forma dirigida, associado a um determinado modelo de educação e infância, sob a orientação, segundo Sarmiento (2005), desenvolvimentista-academicista, que se projeta na relação com a criança, com fins pedagógicos e educativos. Assim, o brincar é concebido de forma metafórica como método, cujo pensamento social desse significado, é ancorado e sustentado pela concepção da pedagogia do artifício em suas variações didáticas e designações polissêmicas às formas lúdicas propostas nas práticas educativas, constituindo nesse contexto, o concebido como educação lúdica das crianças.

Em continuidade a esse sentido, nesta unidade temática, articula-se como contraponto, a concepção do espaço-tempo do brincar livre como direito da criança enquanto ator social, na expressão de sua cultura lúdica, aspecto, que sob a atividade representativa do brincar da criança, orientado por significações preexistentes nos quadros sociais da educação, é polarizado e tensionado com a intenção do brincar dirigido, subordinando e in (visibilizando) a legitimidade da presença do brincar livre da criança contemporânea, como sujeito de direitos no contexto escolar das práticas educativas das séries iniciais do ensino fundamental. Conforme Brougère (2003) e Wajskop (2012), essa clássica polarização entre o brincar livre e o brincar dirigido, instituído na educação moderna, teve seus fundamentos, influência e ampliação, a partir da pedagogia nova e suas diferentes vertentes.

Assim, identificado o sentido dessa polarização nos depoimentos das intérpretes, que figura como um ponto de referência central de ancoragem de suas RS, que nesta análise, corrobora as teses de Brougère (2003), de que o pensamento social, concebido na relação com os jogos infantis e suas implicações para a educação da criança, desde suas origens, e em sua continuidade na educação contemporânea, perpassa pelo aperfeiçoamento da pedagogia na relação com o brincar da criança.

No entanto, tal aperfeiçoamento dessa relação, a partir do movimento romântico, em resumo, foi vinculado a concepção do brincar da criança como espontâneo, e a serviço da educação, ou em espaço-tempo de ambientes livres, ou ambientes estruturados de

aprendizagem, mas em ambos, como meio educativo e pedagógico, relacionado a imagem social da criança moderna, tutelada e objeto de direitos.

Ao contrário, compreende-se, que no paradigma atual da educação contemporânea, seu aperfeiçoamento fundamenta-se em outras bases socioculturais e epistemológicas, considerada a relação com a criança como ator social, e como sujeito de direitos, e sob essa perspectiva, a importância do seu brincar, legitimado e protagonizado pela criança no seu brincar livre como experiência de cultura, e sob essa perspectiva, a relação com o brincar nos espaços educativos, a serem intencionados e dialogados com a participação da criança para essa finalidade.

Mas, corroborando as teses do autor, segundo o evidenciado nestas análises e anteriores, em diálogo com Krammer (2007, 2011), a criança e seu brincar, em sua passagem da educação infantil para o ensino fundamental, é identificado a sua redução, e nesse estudo, nas séries iniciais do ensino fundamental, 1º e 2º anos/9. Evidenciado ainda, além de sua redução, a priorização ao brincar dirigido, que corroborando a autora e Brougère (2003), evidencia-se na passagem da educação infantil ao ensino fundamental, a significação do brincar, eminentemente associado e submetido ao valor educativo e pedagógico, como meio auxiliar de aprendizagem e transmissão de valores.

Assim, reitera-se, que a legitimidade do brincar da criança pelo educador, somente se vinculado à função educativa no brincar dirigido e seus artifícios didáticos, e o brincar livre, segundo Brougère (2003), Friedmann (2013, 2020) e Santin (2001), sob o sentido de recreação, reservado a hora do recreio, e aqui evidenciado a outros momentos definidos pelos adultos, à margem do direito de escolha e participação da criança.

Desse modo, segundo os depoimentos, o brincar livre da criança como direito na relação com o brincar dirigido, é compreendido pelas intérpretes sob diferentes ângulos, mas sob o mesmo sentido, relacionado aos pressupostos do brincar dirigido, analisados na Unidade Temática anterior, com seus artifícios didáticos correspondentes, e suas conseqüentes polarizações ao brincar livre, sob o modelo e sentido de recreação, abordados a partir de Brougère (2003).

Essas referências de sentidos, de forma implícita/explicita presente nos discursos, como veremos no decorrer desta análise, ao ser evocado a garantia do direito ao brincar pelas crianças, incide nos depoimentos, sua delimitação, legitimação e subordinação do espaço-tempo convergentes à função pedagógica, seja dentro ou fora do ambiente de sala de aula, associado aos ambientes estruturados de aprendizagem. Desse modo, a relação com a concessão ao brincar livre da criança no contexto escolar das práticas educativas,

protagonizado pela criança, segundo o conjunto dos depoimentos, é aludido seu espaço-tempo a momentos pontuais, ocasionais, concedido sob duas formas, no ambiente de sala de aula, sob determinadas circunstâncias prescritas, normatizadas e delimitadas pelas professoras, e no ambiente do recreio, momento de liberação do brincar livre da criança, concedido em quinze minutos do recreio, cujas culturas infantis, corroborado em Santin (2001) e Brougère (2003), ficam à margem da atenção dos adultos, e em outros momentos, na saída da escola.

Portanto, sob a marca cultural dessa orientação, vinculada ao contexto da cultura escolar das práticas educativas, presentes e compartilhadas nas RS sobre o brincar na relação com a educação, segundo o autor, é reiterado o que desde suas origens, e sua permanência de sentido na contemporaneidade, consiste em que, a “Recreação e artifício didático são, pois, as duas grandes direções que orientam a relação entre jogo e educação.” (BROUGÈRE, 2003, p. 58).

Dessa forma, um dos desafios contemporâneos, sob as bases desse secular sentido, e em concordância com o autor, que para equivaler a produção da real legitimidade do brincar livre da criança, no âmbito da educação escolar contemporânea, como experiência cultural e lugar de produção de sua cultura lúdica, consiste na concepção e reconhecimento da criança como ator social e sujeito desse direito, o que significa, além de romper a oposição entre o brincar da criança e o trabalho escolar, também, sobre o sentido do brincar, significa “[...] romper a oposição construída em torno do modelo da recreação.” (BROUGÈRE, 2003, p. 55).

Essa limitação do brincar livre da criança, associado ao modelo da recreação, aqui identificado e corroborado segundo as referências desse autor, ainda se encontra na educação contemporânea, “[...] preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o do jogo.” (Ibidem, p. 54). Desse modo, sustentado por esse paradigma, subjaz na educação contemporânea, a antiga oposição entre o brincar livre da criança como frívolo, oposto ao trabalho da educação escolar, e o sério da educação, opondo assim, o espaço-tempo entre as aulas e o brincar livre da criança.

Compreende-se então, que essa concepção, associada a imagem social de infância normatizada, produzida na modernidade, correspondente a criança concebida como objeto de direitos, tutelada e guiada pelos adultos, e segundo Sarmiento (2004, 2005), continua na segunda modernidade, como uma poderosa ideia significante sobre a infância homogênea e universal. Significante de infância sob o qual, foi produzida as bases culturais do pensamento social na educação moderna em relação à criança e seu brincar, e é questão sobre a qual,

refletida na relação com as RS sobre o brincar, a partir de Moscovici (2015, p. 75), afirma que:

A cultura – mas não a ciência- nos incita, hoje, a construir realidades a partir de ideias geralmente significantes. Existem razões óbvias para isso, dentre as quais, a mais óbvia, do ponto de vista da sociedade, é apropriar-se e transformar em característica comum o que originalmente pertencia a um campo ou esfera específica. (MOSCOVICI, 2015, p. 75).

Sob essa reflexão, em diálogo com a perspectiva das RS, em seu grau de autonomia e criatividade, segundo o autor, para que mudanças de paradigmas aconteçam, é por meio e “[...] durante a transmissão de referenciais familiares, que respondem gradualmente ao que foi recentemente aceito” (MOSCOVICI, 2015, p. 73). Portanto, propor e garantir espaço-tempo livre no âmbito das práticas educativas, associados a concepção do direito ao brincar protagonizado pela criança, posto como intenção da ação educativa e seu agir, nos termos de Sacristán (1999), com vínculo ao contexto da cultura escolar das práticas educativas e pedagógicas, relaciona-se a uma mudança de paradigmas na relação com a criança, que nas representações sociais, são tensionados entre si, e aqui neste estudo, a partir das referências de Fernandes (2007), entre o paradigma da criança dependente, o paradigma da criança emancipada, e o paradigma da criança participativa. Assim, em concordância com Sarmiento (2007), “O estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância.”(SARMENTO, 2007, p. 29).

Sob essa orientação de reflexividade, em ressonância ao situado a Moscovici (2015), de que o familiar responde de forma gradual ao que é mais recente, segundo Fernandes (2007), de forma essencial, é somente na segunda modernidade, “[...] que se torna visível o tempo e o espaço de ser criança, que, à semelhança de outros grupos sociais minoritários até então mantidos na invisibilidade, ficaram subjugados pelo poder exercido pelo grupo social dos adultos.” (FERNANDES, 2007, p. 254).

Sob esses fundamentos, considera-se a importância da presença dessas questões no universo de conversações das representações sociais no contexto da cultura escolar das práticas educativas em seu amplo sentido, como lugar de diálogo, tensionamentos e tomada de posições em favor do tempo e espaço da criança participativa e autor social. Sobre essa questão, considerado as teses de Brougère (2003), de que há uma coerência interna entre a imagem social de infância e criança, e os modos de conceber a relação com o seu brincar. Sobre essa tese, acrescenta-se por inferência nessa análise, segundo o conjunto dos

depoimentos, que a impregnação do artifício didático na relação com a representação social da criança moderna, em analogia ao seu brincar, sob formas lúdicas dirigidas, e presentes no compartilhamento e orientação do grupo de intérpretes em sua atividade representativa, mantém desse modo, sua coerência de escolha polarizada no brincar dirigido, por meio da relação entre essa concepção do brincar, associada a imagem projetada da representação social da criança tutelada, concebida como objeto de direito e vinculada ao paradigma da criança dependente.

Em continuidade a essa inferência, considerado o conjunto das RS compartilhadas pelo grupo sobre o brincar dirigido, há uma crença compartilhada da garantia do direito ao brincar da criança, presente no ideário das RS, e sua manutenção pelo significante dirigido, em detrimento do signifiante livre, fora do ambiente estruturado de aprendizagem. Assim, o brincar livre, associado a criança como autor social, opõe-se e torna-se polarizado na representação da criança, ancorada na concepção moderna como objeto de direito, vinculada ao paradigma da criança dependente, que a partir de Fernandes (2007), tensiona e polariza com o paradigma da criança emancipada e da criança participativa, e sob esse tensionamento, segundo (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001) a tendência das RS, em seu mecanismo de integrar o que não lhe é familiar, corroborado nessas análises, é oscilar em direção ao mais antigo, em detrimento do mais recente.

Sob a síntese dessas inferências, em interlocução com os autores, para Fernandes (2007), em diálogo com Sarmiento (2007), subjacente ao paradigma da criança dependente, conforme os sentidos analisados na Unidade Temática anterior e em continuidade a esta unidade, prepondera a perspectiva protecionista da criança, sob a qual é declarado o adiamento futuro do modelo adulto, almejado e relacionado a razão e autonomia. E assim, o adiamento futuro dessas competências das crianças e seu exercício, “[...] para o momento em que elas desenvolverem tais competências e atingirem, assim, o estatuto de *pessoas*.” (FERNANDES, 2007, p. 248).

Aqui, a ênfase é orientada para o exercício dos direitos das crianças na relação com o seu brincar livre na produção de sua cultura lúdica, mas que metaforizado o brincar como meio para aprendizagem, “[...] projecta-se, então, para o futuro, para aquilo que a criança se tornará, e não aquilo que ela é actualmente.” (FRANKLIN, 2002 apud FERNANDES, 2007, p. 248). Em concordância com os autores, consideradas as condições sociodiversas de vulnerabilidades, e os perigos reais as quais estão submetidas as crianças:

Apesar de ser completamente válida a preocupação dos adultos no sentido de proteger a criança, [...] o facto é que há uma tendência para valorizar em demasia a vulnerabilidade inerente e uma insuficiente focalização para tentar compreender os factores socioestruturais que invisibilizam o estatuto político-social da criança. (FERNANDES, 2007, p. 249).

Desse modo, em consonância com Sarmiento (2007), no paradigma da criança emancipada, segundo a autora, as crianças são consideradas um grupo privado de direitos civis. Para seus defensores, é acentuada a competência da criança para o desenvolvimento do pensamento racional e tomadas de decisões, das mais a menos complexas. Defende que lhes é negada a decisão pelo argumento de não terem maturidade, pela falta de experiência em tomada de decisões. As críticas a esse paradigma, advêm de sua falha em reconhecer as evidências empíricas do desenvolvimento infantil, indicando a necessidade de proteção das crianças. Em concordância com a autora, sobre esse ponto, uma vez que se as crianças não são autorizadas a tomada de decisões em função de não terem experiência, o processo emancipatório resultante da relação entre experiência e decisão nunca será iniciado, “No entanto, é de se considerar também que a experiência é um indicador muito mais fiável do que a idade para a determinação do grau de compreensão das crianças.” (FERNANDES, 2007, p. 250).

Sob a proposição de uma síntese entre os dois paradigmas, o da criança participativa, que relacionado a criança como sujeito de direitos, busca integrar ambos, tanto a proteção, quanto a emancipação, provendo assim, a participação sociocultural da criança de forma interdependente. Para a autora, essa questão, perpassa por uma discussão que aborda e sintetiza a ambiguidade e polarização entre proteção e participação infantil, que ora acentua a dependência da criança em relação ao adulto, ora a sua emancipação. Essa terceira via, da participação, é a base de referência das análises a seguir na relação com o direito ao brincar livre da criança como ator social e sujeito de direitos, uma vez que:

[...] recupera a ideia de interdependência do exercício dos direitos, considerando que os direitos de protecção e participação não são incompatíveis. [...] é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respetos também pelas suas competências. (FERNANDES, 2007, p. 247 e 250).

Sob essas dimensões de significações em relação aos direitos da criança, e aqui o direito ao brincar livre, protagonizado pelas próprias crianças, cujo protagonismo, pensado com essa intenção ao espaço-tempo das práticas educativas e pedagógicas no contexto escolar, infere-se pelos depoimentos em sua globalidade, que se distancia dos sentidos da

garantia de direitos vinculado ao paradigma da criança participativa. Portanto, dessas dimensões de significações, dos três paradigmas, é polarizado e prepondera na ambiência educativa das séries iniciais do ensino fundamental, a ancoragem de significações no paradigma da criança dependente, em oposição a legitimação na relação com o direito ao brincar livre, relacionado ao paradigma da criança participativa, como ator social, sujeito de direitos e protagonista de suas culturas infantis.

Ao contrário, ao ser pensado de forma exclusiva o direito ao brincar, sob o significante do brincar dirigido, acoplado às dimensões pedagógicas e educativas, por efeito, restringe a ação educativa, de ser pensado intencionalmente espaços indutores para o brincar livre como direito da criança participativa e ator social. Sob esses fundamentos, segue a análise dos depoimentos a seguir.

No depoimento da intérprete (IE), na condição de coordenadora pedagógica, ao considerar a intenção coletiva da ação educativa sobre o tema, traz indícios de que esta intenção, em seu necessário aprofundamento e amplitude, orientado para a garantia do brincar livre da criança como ator social e sujeito de direito, vinculado a promoção da experiência do brincar sob o enredo e protagonismo da criança em sua cultura lúdica, parece carecer de um movimento de reflexão, a ser presentificado no universo de conversações do contexto escolar, e sobre essa dimensão, é declarado o modo como é abordado o brincar da criança.

Em continuidade a análise anterior, abordado sob o protótipo compartilhado e polarizado do brincar sob o significante dirigido, presente na totalidade dos depoimentos, que em alusão ao coletivo da intenção educativa, indica nesses enunciados, segundo os mecanismos da atividade representativa em relação ao que não lhe é familiar, a prioridade, segundo Moscovici (2015), do veredicto sobre o julgamento, onde é evocada uma posição justificadora como marca da RS, e ao mesmo tempo uma dimensão indefinida, quando é dito, em um primeiro momento sobre o tema do brincar da criança nas práticas educativas, estar em revisão. *“Então tá sendo revisto sim, mas a proposta que a gente tá tentando é a partir dessas ações do plano de ação.” (IE3).*

No entanto, nas possíveis tentativas, diante de uma importante questão relacionada ao direito do brincar da criança como ator social, comparece no enunciado, a conjunção adversativa e sua continuidade, que dentro de uma zona de indefinição ao tema, reflete ao mesmo tempo, uma afirmação, e uma dúvida, *“mas inda não houve assim, eu acho que talvez uma discussão assim real de fato, vamos discutir o direito de brincar, entendeu? Isso não houve ainda, ainda não chegamos lá.” (IE3).*

Em complemento, a seguir, iniciada a sentença pelo pronome pessoal no plural, “nós”, indica um coletivo que se refere a tocar no tema do brincar em relação as ações propostas, mas que no entanto, em seu contexto global, ao incidir na concepção do brincar subordinado aos objetivos pedagógicos e educativos, distancia-se ao que tange a sua abrangência e complexidade como direito da criança na educação da infância contemporânea, sob o enunciado de não ter sido abordado sob essa perspectiva, e para essa finalidade “*ainda não chegamos lá*” (IE3). Assim diz: “*Nós tocamos nessa questão, é do brincar dentro das ações, mas infelizmente cê tocou num, num ponto ai que a gente ainda não.*” (IE3). Em continuidade a essa questão, como forma de justificar essa lacuna, elabora o seguinte enunciado: “*Essa questão vamos fazer uma formação, o direito de brincar, vamos falar porque trabalhar isso, como incluir isso dentro da questão curricular.*” (IE3).

Desse modo, as RS, em sua tendência ao que é conhecido, ao associar o brincar da criança ao curricular, é manifesto o que diz Brougère (2003), que na relação entre o brincar da criança e a educação, é impregnado a sua subordinação ao educativo, e portanto, a dificuldade em pensar possibilidades do brincar da criança em suas próprias possibilidades, sem sua subordinação ao educativo e pedagógico dos conteúdos formais, e assim, de forma paradoxal, é afirmado em seu enunciado, a presença da criança e seu brincar pela negação, e por esse sentido, segue sua elaboração, justificando o motivo, “*porque na verdade a gente pode até negar, mas tá presente o tempo todo, ele tá presente.*” (IE3).

Os educadores, diante da criança com sua alteridade, em seu novo estatuto social, como ator social, sob o paradigma da criança participativa, constituem dimensões que ameaçam a conformidade do senso comum, ao estabelecido sob as bases da infância normatizada a partir da escola moderna, e sob esse sentido, afirma Moscovici (2015, p. 56), a partir das RS e sua atividade representativa diante da alteridade, “[...] e quando a alteridade de alguém é jogada sobre nós, na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida.” As RS, em sua tendência para a justificativa, atuam como forma de enfrentamento do que é desconhecido, ou seja, a presença da alteridade da criança no seu brincar como experiência de cultura, onde “*a gente pode até negar, mas tá presente o tempo todo.*” (IE3), onde o brincar atua como espaço social produtor de sua cultura lúdica. E sob o distanciamento, pela ainda não consciência dessas novas bases culturais e epistemológicas sob o brincar da criança como experiência cultural, justifica: “*Falta acho que de fato a gente tem que organizar, faltou essa questão da organização.*” (IE3).

Todas essas questões, representam uma evidente lacuna nas séries iniciais na educação básica, em relação ao tema do direito ao brincar da criança como ator social. O seu não aprofundamento enquanto intenção de uma ação educativa no coletivo da cultura escolar das práticas educativas e seu agir, constituem aspectos que parecem incidir sob o fenômeno das RS, ao desconhecimento que oscila entre o familiar e não-familiar, e incide na tendência em abordar o desconhecido pelo que é familiar, e nesse processo, recai em direção a delimitação das referências mais antigas, já sedimentadas, familiares, a criança como objeto de direito, na relação com o paradigma da criança dependente.

Essa questão, ainda sob a perspectiva das RS, refletindo com Moscovici (2015, p. 64), afirma o autor, que quando um pensamento social é guiado por um protótipo, em termos dos mecanismos de sua ancoragem, relaciona-se a dimensões não refletidas, e assim, a não reflexão sobre o tema do direito ao brincar livre da criança nesse universo consensual, em sua polarização ao brincar dirigido, compreende que, “[...] ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. O protótipo é a quintessência de tal prioridade, pois favorece opiniões já feitas e geralmente conduz a decisões superapressadas.” (MOSCOVICI, 2015, p. 64).

Sob o protótipo do brincar dirigido, para atender necessidades práticas, a sua prioridade favorece as opiniões já feitas sobre o tema do direito ao brincar da criança, as quais são inseridas na justificação e conservação como marcas da atividade representativa, presentes nos mecanismos das RS, cujos enunciados em seu conjunto, indicam a intenção invisibilizada e secundarizada em relação ao tema no universo de conversações no ensino fundamental, em específico, nas séries iniciais, foco deste estudo. Assim, cada intérprete, a partir de sua compreensão compartilhada sobre o tema em relação ao brincar livre e dirigido, é sentido que converge ao núcleo de concepções do brincar dirigido, e para esse espaço, incide a legitimidade desse direito em sua garantia.

Assim infere-se, que essa dinâmica, sofre as marcas da tendência conservadora das RS diante do novo, e por essa tendência, são atuantes seus mecanismos de descontextualização e naturalização em relação ao seu objeto de conhecimento. Sob a orientação das RS, a partir de Moscovici (2015), infere-se, que a partir da relação aos processos mais próximos e familiares, as respostas ao que é contemporâneo são graduais, e nesse processo, os permanentes confrontos com essa nova realidade, considerada a regulamentação do ensino fundamental de nove anos no Brasil, a partir de 2006, com a Lei Nº. 11.274, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, e de forma seguida, processos orientadores aos sistemas de ensino para a inclusão da criança de seis anos de idade, e sob tais orientações, integrado o

tema do direito ao espaço-tempo do brincar da criança como experiência cultural, abrangendo sua continuidade na passagem da educação infantil ao ensino fundamental. Essa dimensão, na relação com a dinâmica das RS, estas se apropriam do mais recente em comparação ao mais antigo. O mais antigo a criança como objeto de direitos, o mais recente, a criança ator social e sujeitos de direitos.

Como tema das práticas educativas, a presença da criança e seu brincar, confronta com a alteridade de sua presença, e nos termos de Sarmiento (2004), sob a morfologia da cultura da infância como marca diferenciadora da cultura adulta, e por meio de seus jogos infantis, constituem os modos da criança se expressar, e segundo Corsaro (2011), na cultura de pares, de forma interpretativa em sua rotina lúdica, e conseqüentemente demanda repostas educativas, que ultrapassem conceber a criança somente como objeto de direito, mas também como sujeito de direitos.

A importância desse tema, segundo Sacristán (1999), consiste na presença da intenção na ação educativa e seu agir, considerado segundo o autor, o peso da intenção na ação educativa e seu agir, e aqui, ação que incide seus efeitos de sentidos como veremos no decorrer desta análise, nos laços sociais das culturas infantis nas práticas educativas em relação ao protagonismo do seu brincar livre, cujas práticas estão em vínculo com outros sistemas sociais, abrangendo temas diversos em seus vínculos socioculturais. Segundo Brandão (2002), a importância dessa ampliação no espaço-tempo constituído das práticas educativas na cultura escolar, como um dos círculos de cultura, e segundo o autor, são espaços sociais amplificadores das experiências lúdicas das crianças.

Portanto, constitui como um dos desafios centrais na educação da infância em sua pluralidade, conceber e reconhecer de forma legítima, que a experiência lúdica da criança no seu brincar, é formadora da cultura lúdica infantil, constituindo espaço de interações simbólicas, onde a criança repertoria e significa com suas interpretações, contextualizações, elaborações e reinterpretaciones, os elementos e componentes lúdicos da cultura. Portanto:

A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação, e não diretamente. (BROUGÈRE, 2021, p. 27-28).

Assim, considerada a complexidade que envolve o espaço-tempo do brincar da criança como espaço social produtor de sua cultura lúdica, em diálogo com a cultura geral, e nesse

contexto em referência à Brougère (2003), de que “o espaço colocado à disposição da escola”, que é a cultura escolar, e com Brandão (2002), é círculo de cultura amplificadora da cultura lúdica das crianças, e quando em lacuna na sua orientação quanto ao modo de pensar a relação com o espaço-tempo do brincar livre das crianças como direito nas práticas educativas, é marca cultural segundo Gilly (2002), presente como fator social nas RS, cujas implicações, estão vinculadas ao dispor, propor e ampliar esse espaço-tempo no contexto das práticas educativas na escola, uma vez que os contextos socioculturais, como nos afirma Brougère (2003), têm seu peso na experiência lúdica da criança, mesmo que indireto.

Sobre essas questões, emergem posições justificadoras sob os modos de compreender e conduzir as demandas do brincar da criança no contexto escolar das práticas educativas. Orientadas por suas RS sobre o brincar, emitem opiniões e posicionamentos, que de forma explícita/implícita, a partir da tendência à descontextualização da atividade representativa para fins práticos, marca das RS, conduz a não problematização crítica do tema pelas intérpretes, e sob o efeito da naturalização, suas elaborações registram fatores sociais atuantes nas RS, sob os quais, deve atentar-se para as raízes mais profundas dessa relação, que segundo Brougère (2003), fundamentada na oposição secular sob paradigmas pré e pós romântico. Na relação com o brincar da criança, percebe-se a reiteração desse significado, onde, “O jogo está do lado da frivolidade, da futilidade, e permanece marcado por elas. A oposição é insuperável, mas utilizável. O encontro entre jogo e educação, é da ordem da exploração, da recuperação para aqueles que querem aproveitar todas as possibilidades.” (BROUGÈRE, 2003, p. 201-202). Assim, aborda-se a questão de como é pensado essa relação, a marca de seus paradigmas e concepções.

Em relação a essas dimensões, a referência de análise do espaço-tempo do brincar da criança, é abordado a partir do conceito de espaço da brincadeira em Brougère (2010), que consiste em ser não espontâneo, mas um espaço social que resulta de aprendizagem social, a qual implica escolha, decisão, negociações das crianças em diferentes situações do brincar, e na continuidade da criança viver essa experiência como direito na educação, na relação com esse espaço social, significa que:

[...] a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam (convenção). [...] existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. (BROUGÈRE, 2010, p. 109).

Portanto, em continuidade a análise de como concebem o tema do brincar nas práticas educativas, considerada a amplitude de seus temas culturais, constituída a relação com o espaço-tempo do direito ao brincar, vinculado ao contexto das práticas educativas na relação com a cultura escolar, em relação a essas questões, a intérprete (IA), descreve que, para esse momento do brincar livre, há algum tempo, reserva as sextas-feiras, e sob esse sentido, às vezes, se permite interagir de forma lúdica com “eles” (alunos), citando o jogo de bola. Enfatiza que no espaço da cultura escolar, “[...] *o brincar são momentos, eles são bem pontuais, né, dentro do espaço escola [...] então a gente é, na escola eu tenho um certo tempo que a gente tira na sexta-feira, né. Até eu às vezes desço e jogo bola com eles, é, mas são momentos bem pontuais [...].*” (IA3).

Ao enfatizar que o espaço-tempo do brincar livre da criança “*são momentos bem pontuais*” (IA3), reflete a polarização em face do brincar dirigido e a clássica oposição entre o brincar e o trabalho escolar, e assim antagonizados, o tempo de aula e o tempo de brincar. É aspecto presente na orientação compartilhada das RS, que segundo o conjunto dos depoimentos das intérpretes, infere-se, é dimensão constitutiva da instituição escolar, onde, o significante brincar, enquanto direito da criança, comparece de forma preponderante, associado ao contexto dirigido e não ao espaço-tempo do brincar livre.

O protagonismo da criança, presente no espaço-tempo de sua historicidade e cultura, é tensionado pelo “*não é hora de brincar*” (IA3), termo imaginado por uma sociedade, sob a clássica oposição entre o trabalho escolar sério e o frívolo do brincar, que por esse pressuposto, justifica-se o espaço livre do brincar não ser possível, e nesse contexto, ser “*muito pontual*” (IA3), e ser “*um pouquinho livre*” (IA3).

Então essa hora eu sempre digo, agora não é hora de brincar, não é hora de conversar com o colega, é hora de prestar atenção e participar da aula, então por isso que eu digo que é muito pontual. A hora de brincar, aí a professora não tá explicando, ela deixou um pouquinho livre, às vezes até dá um direcionamento de uma outra atividade. (IA3).

Sob essa valoração da infância normativa, a cultura de pares da conversa da criança em sua rotina lúdica, as gramáticas infantis com suas significações, acompanhada do riso, pelo olhar da cultura adultocêntrica, são dimensões significadas como frívolas, fúteis, em oposição ao trabalho pedagógico sério da explicação da professora. Para Friedmann (2020, p. 41), o adultocentrismo:

Refere-se às decisões que os adultos tomam para as crianças e por elas, em geral sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta. Essa postura

precisa ser repensada em contextos educacionais e sociais nos quais crianças crescem e convivem entre elas e com jovens e adultos. (FRIEDMANN, 2020, p. 41).

Sobre essa questão, para a intérprete (IB), o discurso sobre o direito ao brincar, abrange toda criança, mas apesar do reconhecimento no plano do discurso, declara que, “[...] *o direito ao brincar, brincar é o direito de toda criança né, toda criança tem que brincar*” (IB3), mas que no entanto, no mesmo plano discursivo, esse direito remetido à prática educativa, sob a conjunção adversativa, “mas”, revela e reitera o sentido valorativo desse direito em sua legitimidade, se submetido ao ambiente estruturado de aprendizagem, “[...] *mas em sala de aula principalmente assim, porque é impossível você trabalhar um conteúdo, sem no primeiro momento com a criança no primeiro ano, sem o lúdico.*” (IB3).

Assim, a relação com o espaço-tempo, sob o mesmo sentido, vinculado ao brincar como direito, polarizado no brincar dirigido, justifica-se no relato da intérprete (IC) sob outra forma variável, em vínculo a estratégia lúdica proposta, onde evoca a sua interpretação aos documentos orientadores, que sob a crença legitimadora da atividade representativa ao ambiente dirigido, que atende as necessidades dos conhecimentos práticos, em sua opinião, de forma dupla, o ambiente estruturado do brincar dirigido garante o direito de brincar da criança, por meio do aprender brincando. Assim: “[...] *eu não conseguiria atingir os meus, os meus objetivos de, de aprendizagem com elas, se eu não permitisse, [...] fizesse justamente isso [...] que os documentos detalham dessa criança, esse direito do brincar.*” (IC3).

Assim afirmado, sempre o sentido do brincar como meio auxiliar da aprendizagem, onde somente nesse espaço, segundo o seu depoimento, consegue atingir seus objetivos pedagógicos, “[...] *eu não conseguiria desenvolver esses objetivos com elas se não existisse esse espaço, o espaço da brincadeira. [...] o espaço da brincadeira é interessante.*” (IC3). Associado o espaço da brincadeira ser interessante, aqui parece, não pelo sentido primeiro intencionado de ampliação da cultura lúdica da criança e sua aprendizagem social na relação com o seu brincar livre, mas por essa possibilidade facilitadora do alcance dos objetivos pedagógicos dos componentes curriculares, que conforme a análise na Unidade Temática anterior, cada intérprete busca criar um “colorido lúdico” permanente, também facilitado, segundo sua compreensão, pela disciplina de artes, assim: “[...] *muitas atividades de artes automaticamente já, já permitem [...] esse brincar nas atividades de música [...] já é inserido é o brincar né, [...] já estão é brincando e aprendendo.*” (IC3).

Pela analogia ao brincar da criança, na pedagogia do artifício, segundo termo usado por Brougère (2003), é associada a aprendizagem em seu sentido curricular ao brincar dirigido, onde “*já estão é brincando e aprendendo.*” (IC3). Sob esse sentido, na proposição

de um clima de liberdade, e por compreender que a criança não faz essa diferenciação, procura gerar um contínuo em suas estratégias lúdicas, não fazendo a separação entre atividade lúdica, não lúdica, e assim, busca produzir condições para que a criança sinta o artifício da liberdade no contexto de suas aulas, como se ela estivesse sendo a protagonista de suas brincadeiras. Sob essa referência, critica o conceito de que o brincar é somente na hora do recreio. “[...] *muitas vezes existe essa, esse conceito, de a, o brincar vamos dizer assim, é na hora da, do recreio. [...] ‘ Você vai brincar na hora do recreio.’ [...] eu entendo que [...] não acontece assim né, não tem como acontecer assim.*” (IC3).

No entanto, mesmo pertinente a sua crítica, e com toda a tentativa do sentido de liberdade que busca imprimir no seu espaço-tempo do brincar dirigido, o sentido da liberdade de escolha protagonizado pela criança, realmente acontece fora do artifício pedagógico conduzido pelo adulto, onde, ao contrário, na hora do recreio, mesmo em quinze minutos, o enredo lúdico do brincar é protagonizado em liberdade pela própria escolha das crianças, e segundo Brougère (2003), fora da “hora do brincar”, dirigido pelos adultos.

A intérprete (ID), no plano do discurso, concebe como garantia do direito ao brincar da criança, um tripé, que envolve a responsabilidade da escola, família, sociedade. “*Eu acho fundamental [...] de ser garantido esse direito da criança de brincar, seja na escola, na família, na sociedade em si.*” (ID3). No entanto, considerado a globalidade dos depoimentos das intérpretes, sua legitimidade recai no ambiente dirigido.

Em continuidade a essa questão, em sua opinião, esse direito evocado no discurso, ao âmbito do contexto escolar, é relacionado a uma concepção de brincar que prepondera no senso comum das intérpretes, abordado por Brougère (2021, p. 20), ser concebido como uma dinâmica interna da criança, pensamento que, “[...] traduz a psicologização contemporânea do brincar, que faz dele uma instância do indivíduo isolado das influências do mundo, pelo menos quando a brincadeira real se mostra fiel a essa ideia, [...]”. Sob a orientação desse pensamento, informa: “*E eu acho que o brincar em si, faz com que a criança se distancie daquilo que é obrigatório, que é cobrança, e desenvolve mais ainda.*” (ID3). Reafirmado esse sentido como uma atividade natural e interna à criança, afirma: “[...] *é fundamental em todos os sentidos e brincando a criança é ela mesma e o conhecimento vai desenvolvendo no momento em que ela sente.*” (ID3).

A égide desse pensamento sobre o brincar, segundo Brougère (2021), é inaugurado por Jean-Paul Richter e E.T.A Hoffmann, concebido como espaço de criação cultural. Pensamento segundo o autor, reinterpretado e reativado por Winnicott, Wallon e Freud. A marca dessa concepção na RS sobre o brincar, incide em que “*o brincar em si, faz com que a*

criança se distancie daquilo que é obrigatório, que é cobrança” (ID3). Relacionado a reflexão do autor, aborda que o paradoxo desse pensamento, reside no seguinte:

[...] que o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura é pensado fora de toda a cultura como expressão por excelência da subjetividade livre de qualquer restrição, pois esta é ligada à realidade. A cultura nasceria de uma instância e de um lugar marcados pela independência em face de qualquer outra instância, sob a égide de uma criatividade que poderia desabrochar sem obstáculos. (BROUGÈRE, 2021, p. 19-20).

Para a intérprete (IE), sobre o tema, em seu discurso, localiza o brincar no contexto histórico situado da criança, com a finalidade de compreendê-lo para utilizar por analogia ao brincar da criança em sala de aula. “[...] *É, acho assim, direito ele é, porque a criança vem todo, com todo um contexto histórico, dentre elas, essa questão do brincar. Então cê tem que compreender esse universo pra trabalhar com ele em sala.*” (IE3).

Assim, na medida em que o protótipo compartilhado do brincar dirigido pelos educadores de crianças, é concebido como um método auxiliar da aprendizagem, e desde que o brincar da criança seja associado ao sério da educação, promovido em ambientes estruturados para esse fim, por esse sentido, torna-se o lugar legitimado do espaço-tempo do direito ao brincar da criança, relacionado ao paradigma da criança dependente, objeto de direitos, em polarização ao seu brincar livre, associado ao paradigma da criança participativa, ator social e sujeito de direito.

Por essa forma de pensar, presente na orientação das RS sobre o direito ao brincar da criança, que se associa ao paradigma da criança dependente e não da criança participativa como ator social, parece haver a impossibilidade em desvincular o brincar da criança como meio para fins pedagógicos e transmissão de valores, como se não houvesse outras formas de gerar um ambiente educativo, que possa separar o brincar da criança e o trabalho escolar.

Sobre essa concepção, em concordância com Brougère (2003), o espaço-tempo do brincar da criança não é proposto como um espaço reservado para o jogo, em suas diferentes formas, mas o brincar como meio para fins educativos. Portanto, alerta o autor, quando o brincar é associado a "hora do brincar", corre-se os riscos dos sentidos de cerceamentos da criança e sua cultura lúdica, que a essa “hora do brincar dirigido”, deve ser considerado suas implicações relacionadas às concepções de educação e aprendizagem, de criança e infância, segundo o analisado até aqui, e assim, considera-se com o autor, que: “[...] o ponto de partida de atividades dirigidas de qualquer natureza, com a condição de uma distinção clara entre o tempo do jogo e o tempo do trabalho.” (BROUGÈRE, 2003, p. 186).

No entanto, guiado por esses conteúdos na RS sobre o brincar, onde sempre é acoplado o conteúdo pedagógico a um espaço-tempo lúdico, como se não pudesse existir outras possibilidades não lúdicas na relação com a aprendizagem com significado para a criança, e que podem ser geradoras de plurais sentidos, que dialogam em respostas as condições e necessidades da criança. Mas é dimensão, que parece ficar impossibilitada, pela crença orientadora presente nas RS do brincar dirigido, como continente educativo, que evita o risco do “*conteúdo pelo conteúdo*” (IE3), e assim, a tendência em incidir a significação lúdica em sua relação ao brincar, sempre acoplada ao trabalho pedagógico.

Porque você não pode negar isso, a, você dá um conteúdo sem ver essa questão lúdica. E eu acho que nós estamos revendo essa situação porque, o quanto é necessário trabalhar essas situações em sala de aula, porque, o conteúdo pelo conteúdo termina perdendo o sentido, e termina chegando a lugar nenhum. (IE3).

Tais enunciados, em suas justificativas ao espaço-tempo do brincar dirigido, como espaço no plano do discurso, de garantia do direito ao brincar, mas, no entanto, prepondera na prática, como meio de garantir a aprendizagem curricular, refletindo o sentido descrito por Brougère, (2003, p. 201), na oposição central entre jogo e trabalho, onde “Seu interesse está ligado unicamente ao fato de que está a serviço de “uma boa causa”. Não é o jogo em si mesmo que contribui para a educação, é o uso do jogo como meio em um conjunto controlado que lhe permite trazer sua contribuição indireta à educação.”

Outros aspectos inerentes ao tema, incidem sobre como percebem no contexto escolar das práticas educativas, a demanda do brincar da criança em suas interações e explorações na relação com o espaço-tempo físico e simbólico no contexto escolar das práticas educativas.

Suas opiniões convergem ao universo de conversações sobre esse aspecto, constituindo comunicações que incidem na relação com o espaço-tempo instituído na cultura escolar, entre o brincar livre e dirigido, presente nas análises a seguir, ao que define Spink (2013) e Jovelevicth (2004), sobre o universo do senso comum, não ser um bloco monolítico, havendo referências de modos específicos no grupo, que mesmo tendo por comum a concepção do brincar dirigido, posicionam-se sob alguns aspectos de modos diferentes, tensionados no diálogo em torno do representado, quanto a dinâmica pensada em relação ao espaço tempo do brincar livre e dirigido, sinalizando o descrito por Spink (2013), em referência a Geertz (1983) de que:

[...] ao trabalharmos com o senso comum não cabe catalogar os conteúdos em busca do estável e consensual porque eles são essencialmente heterogêneos. [...] Ao

aprofundarmos a análise do senso comum, deparamo-nos não apenas com a lógica e com a coerência, mas também com a contradição. (SPINK, 2013, p. 100).

Considerada a perspectiva antropológica da cultura, segundo a abordagem cultural de Geertz (2015) e Brandão (2002), os sentidos que emergem do contexto sociocultural das intérpretes, remetem ao contexto da cultura escolar das práticas educativas, onde suas RS são formadas, veiculadas e transformadas, contém em seus conteúdos, as marcas dessa cultura e seus valores, e sob os quais, mantêm relação e servem de guias simbólicos às suas práticas.

Sobre esse contexto, articulam diferentes argumentos, que tanto refletem fatores inerentes ao próprio contexto escolar das práticas educativas, quanto como percebem fatores sociais que incidem na redução dos espaços do brincar da criança em seus contextos sociais de origem, e o modo como percebem e abordam seus efeitos no âmbito das práticas educativas, convergindo na percepção da intensificação da demanda das crianças ao espaço e tempo do brincar na escola. São impressões que tem relações entre o contexto da cultura escolar com as práticas educativas.

Desse modo, em Moscovici (2015), as RS comparecem em camadas, e as características nelas presentes, são indícios de uma cultura e seus valores em suas variações e tendências. Esse sentido em diálogo com Brandão (2002) e Geertz (2015), vincula-se as variações dos significados manifestos em padrões culturais, os quais não são homogêneos, mas plurais, e que revelam as tramas de significados na relação aos modos de existir nos contextos culturais dos universos consensuais onde são formadas as RS dos indivíduos e grupos, entre suas posições convergentes, mas também divergentes, o que implica em Jovelevich (2004, 2013), o diálogo.

Nos depoimentos a seguir, sob o universo de conversações, os ensinamentos entre convergência/divergência de opiniões sobre o que facilita e dificulta a relação com o espaço-tempo do brincar da criança no contexto educativo da escola, e de forma implícita/explicita, é pensada essa questão, sob modos de aprendizagem estruturadas na relação com o uso dos espaços para esse fim, orientado pelo significado lúdico inerente ao brincar, pensado a serviço das atividades educativas.

Assim, em suas opiniões, fica invisibilizada a relação com o espaço-tempo do brincar livre, inerente a organização social das crianças e formação central de seu tempo e espaço cultural, onde, em sua cultura de pares segundo (CORSARO, 2011), na relação com o descrito nos depoimentos sob a demanda das crianças ao espaço da brincadeira, elas buscam estabelecer um conjunto de interações socioculturais, que ao trazerem temas de sua própria realidade, integram escolhas e decisões, que abrange um conjunto de trocas e interações

dimensionadas a aprendizagem social desse processo. Em suas opiniões, portanto, sobre essa questão, foram vinculadas ao sentido do espaço físico, em detrimento do sentido relacionado ao brincar da criança como espaço social e experiência cultural, espaço gerado nesse processo, em consequência de sua aprendizagem social.

Assim, a opinião da intérprete (IC), sobre como percebe o que possibilita na ambiência do contexto educativo, a relação ao espaço-tempo do brincar da criança, converge sua opinião ao espaço físico, e assim declara:

[...] dizer essa escola é uma escola privilegiada na questão dos espaços pro lúdico da criança, por exemplo, a escola conta com o parquinho, coisas que eu trabalho em outra escola, com a mesma, com a mesma faixa etária, e a outra escola não possui esse espaço, [...] essa escola é privilegiada, ela conta com esse parquinho, ela conta com o espaço de um anfiteatro, espaço de uma quadra, um espaço que é uma coisa que não existe, nunca vi isso em nenhuma escola que eu dei aula, que é, o espaço do campo de futebol gramado, sem ser, futebol de salão né, de cimento, que tem terra, é uma coisa que as crianças conseguem ter contato com a natureza, aqui tem muita árvore. A a gente, a gente também faz a plantação das árvores às vezes de as crianças tem esses projetos de meio ambiente, isso possibilita, a gente tem até bastante espaço pra que as crianças tenham esse contato né, mais, mas ainda assim, muitas atividades das crianças acabam sendo dentro da sala de aula. (IC20).

Nesse relato, apesar do amplo espaço físico da escola, que poderia ser pensado também como espaço social do brincar livre como atividade social da criança, é sentido que fica invisibilizado, e em seu lugar, o uso do espaço legitimado em seu sentido físico-simbólico, restringe-se em função do seu uso, vinculado ao brincar dirigido, e sob o modelo da recreação, e o brincar livre em quinze minutos na hora do recreio. Por essa polarização, entre o brincar livre e dirigido, “*muitas atividades das crianças acabam sendo dentro da sala de aula.*” (IC20).

Desse modo, o tempo-espaço, associado ao brincar dirigido, relacionado ao protótipo de um método, a serviço das aprendizagens curriculares, é relação submetida à lógica da sequencialização didática do brincar dirigido, que orienta dessa forma, a racionalidade do tempo com o espaço, que compreendido em sua dimensão física, e guiado por essa racionalidade, conduz a “*subdividir muito o espaço*” (IC20), e por essa lógica, declara: “[...] *A gente acaba não aproveitando muito esse espaço todo.*” (IC20).

Assim, apesar da escola, ter um amplo espaço físico, é invisibilizado o potencial de seu contexto social ao brincar livre da criança como direito, pela submissão a uma concepção de tempo-espaço instituído na cultura escolar, que sob o modelo da recreação e artifício didático, é orientado seu uso pela racionalização do tempo-espaço da produção, do resultado, polarizando assim, o livre e o dirigido, o tempo da aula e o tempo do brincar.

Sob essa concepção, o tempo do brincar livre é submetido à lógica do modelo da recreação em quinze minutos, e assim, precisa ser acelerado, segmentado, para o outro momento, orientado pelo protótipo da concepção do brincar como método, à serviço das aprendizagens curriculares. Dessa forma, sob a lógica do brincar dirigido, “[...] *esse espaço, a criança vai aproveitar apenas em quinze minutos, da hora do recreio, né, sendo que poderia ser melhor aproveitado.*” (IC20).

Sob o sentido do modelo recreativo, o brincar livre da criança, ao ser reduzido a “*apenas em quinze minutos, da hora do recreio*” (IC20). Essa hora, tem por função, o relaxamento, que no contexto escolar corresponde ao relaxamento e pausa ao estudante/criança, para posterior esforço intelectual. Sob esse sentido, junto com o artifício didático, os quais, identificados seus sentidos neste estudo, subsistem até hoje na educação contemporânea, e o brincar livre da criança, como constatado nos depoimentos, sob o sentido do recreativo, “O jogo é o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação, mas ao repouso necessário antes da retomada do trabalho.” (BROUGÈRE, 2003, p. 54). Esse relaxamento tem por função, o retorno a eficiência, ao sério da educação.

Como analisamos, na orientação das RS sobre o brincar em suas ramificações, integram diferentes dimensões, e aqui nestes depoimentos, sob o peso da cobrança sentida em relação ao espaço-tempo de um modelo pedagógico inscrito nas RS, que valoriza o brincar como método, sob o valor da intelectualização do brincar, e o uso do espaço-tempo seccionado em sequências didáticas, como meio para um fim. Parece implicar em sentidos de resultados quantificados, em detrimento do processo em suas dimensões qualitativas. Sob essa lógica, é reiterado o sentido do brincar, que de forma explícita/implícita, para ser sério, deve ser submetido a direção do educador com fins educativos, sintetizado na fórmula “aprender brincando.” Assim:

A recreação, seja qual for sua necessidade, diz respeito à futilidade, pelo menos no que concerne ao seu conteúdo. O educador justifica a interrupção do ensino sob forma de recreação, estabelece interditos para evitar qualquer desvio contrário aos objetivos da educação, mas deixa as crianças livres para determinar seu conteúdo considerado como sem importância, desvalorizado de antemão por sua futilidade fundamental. (BROUGÈRE, 2003, p. 54).

Em sua continuidade, sobre o sentido do brincar livre como recreação, reiterado em suas evidências nos depoimentos a seguir, pela (IE), que opina sobre essa questão, sob o conjunto de barreiras simbólicas presentes no ideário da cultura escolar sobre o brincar da criança, cujo depoimento, retrata enunciados acerca da condição instituída na educação deste

contexto escolar, que refletem aspectos da administração simbólica da infância, e segundo Sarmiento (2005), presente nos planos e rotinas das práticas educativas e pedagógicas, e quando presente no ideário educacional, sob o sentido da infância a ser normatizada pelos valores exclusivos da cultura adulta, e sob o paradigma da criança dependente, são aspectos que retratam o rompimento da infância na passagem da criança, da educação infantil para o ensino fundamental.

Essa questão, que é abordada por Krammer (2007, 2011), implica o grande desafio, segundo a autora, em ultrapassá-lo, e garantir o eixo de sua continuidade do espaço-tempo do brincar da criança como experiência de cultura nas séries iniciais do ensino fundamental, o que compreende considerá-las “[...] como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa ensinar coisas.” (KRAMMER, 2007, p. 20).

Essa questão, conforme o conteúdo do depoimento a seguir, sobre o modo de conceber a passagem do espaço-tempo da criança e seu brincar da educação infantil para o ensino fundamental, é sentido que reflete a administração simbólica da infância e a alteração do espaço-tempo de sua rotina lúdica, em função do pedagógico, centrado no instrucional do ensino, onde a criança deixa de ser criança, para tornar-se aluno/a.

[...] E no primeiro ano a gente nota que há muito o rompimento, os professores eles têm muita dificuldade de conciliar, como se a partir do fundamental, tem que ser algo sério.

[...] É, eu vejo na questão lúdica, eu vejo muito esse comentário: [...] “- Você chegou no fundamental, tem que parar de brincar, aqui é diferente” “- Eles tão adeptos a uma rotina diferente, aqui é outra rotina”. Isso vários colegas de trabalho já falaram, “- Ah!..aqui vocês não vão brincar o tempo todo.”

[...] recebemos professores que eram da educação infantil, passaram pro fundamental, esses inda tem um olhar diferente né, em alguma situação, mas a maioria não, é tanto que tem colega aqui que fala, “- Eu tô aqui pra dar aula, eu não estou aqui pra brincar”, como se o brincar fosse a questão de marginalizar e tal, e num é. (IE1).

A síntese desses aspectos descritos, incide na constatação, de que nessa passagem, “há muito o rompimento” (IE), na relação com a criança e seu brincar. Sobre essa questão, nos diz Carvalho, (1996, p. 305), quanto as marcas da proibição do lúdico na relação com o brincar, modo presente nas RS no contexto da cultura escolar das práticas educativas em sua função formativa ampla, uma vez que:

O lúdico se contrapõe aos valores de nossa sociedade, ele ultrapassa a própria realidade. O clima de *seriedade* da escola, da sala de aula, de repressão a que as crianças são submetidas, não chegam a intimidá-las totalmente, pois encontram

sempre um jeito de fazer o que mais gostam, que é brincar. [...] O lúdico, inserido no contexto escolar, implica na presença do prazer e da alegria no cotidiano da escola, além de estar intimamente ligado ao sentimento de liberdade. (CARVALHO, 1996, p. 305).

Portanto, a visibilidade da criança, implica na não interrupção da infância nessa passagem, e o brincar, sendo o que a criança mais gosta de fazer, é espaço fundamental de produção de sua cultura lúdica, com sentido, como nos afirma a autora, “intimamente ligado ao sentimento de liberdade”, e assim, a importância central da presença do prazer e da alegria, com esse sentimento de liberdade, a continuidade da cultura lúdica da criança no ensino fundamental.

Essa questão, abordada por Nascimento (2007), corrobora o tema da (in) visibilidade da infância sob essa passagem, descrito pela intérprete (IE), cujo paradoxo com o rompimento da infância, relaciona-se ao mesmo tempo, com a universalização e ampliação exponencial da educação da infância, em que a autora remete aquele momento inicial desse processo, e vale tanto quanto, em sua continuidade no momento atual.

A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental se faz num contexto favorável, pois nunca se falou tanto da infância como se fala hoje. Os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil. (NASCIMENTO, 2007, p. 28-29).

Pertinente essa questão colocada pela autora, da desconsideração da presença da infância nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, mas será algumas, ou muitas vezes? Essa abordagem está presente em um documento orientador do MEC, publicado no ano de 2007 para esses níveis de ensino, mas ainda necessário na atualidade essa convocação, sobre o questionamento da ainda presença dessa concepção e prática escolar sobre o brincar da criança, relacionadas ao seguinte enunciado declarado pela intérprete IE, em alusão ao discurso dos professores/as: “- *Você chegou no fundamental, tem que parar de brincar, aqui é diferente*” (IE1). Aqui, esses níveis de ensino são transformados em outra rotina, sob a qual a criança e seu brincar livre são deslegitimados em seu direito, sentido este, fortemente declarado neste outro enunciado, “- *Ah! Aqui vocês não vão brincar o tempo todo.*” (IE1). Enunciados que confirmam a continuidade histórica como nos diz Carvalho (1999), da proibição do lúdico na escola em sua relação com o brincar, sob espaço regulado e subordinado às razões pedagógicas e normatizações da infância.

São enunciados, que evidenciam o modo como a criança tem sido concebida, segundo Sarmiento (2007), sob imagens sociais do déficit, da falta, da negação de suas características próprias, e dentre elas, um dos eixos centrais das culturas infantis, as múltiplas manifestações da cultura lúdica no seu brincar e suas gramáticas. Condizente com essa questão, em concordância com Krammer (2007), é reflexão válida tanto para a educação infantil, quanto para o ensino fundamental. Sobre essa questão, diante da constatada barreira, opina a intérprete: “[...] o grande desafio, é você continuar com a questão da aprendizagem da criança, mas sem ter aquele, interromper aquele lúdico, acho que ele tem que prosseguir, entendeu?” (IE1).

Portanto, sob a clássica dualidade entre o brincar como frívolo, não sério, e a educação como séria, declara: “Os professores eles têm muita dificuldade de conciliar, como se a partir do fundamental, tem que ser algo sério.” (IE1). Essa dificuldade em conciliar o brincar e o aprender, marcados por essa dualidade, indica o distanciamento do paradigma da criança participativa.

Essa perspectiva nas séries iniciais do ensino fundamental, ao ir para o extremo da negação do brincar da criança como direito, e por ela protagonizado como ator social, significa romper com a infância e sua cultura lúdica, e em seu lugar, o investimento predominante na figura do aluno em detrimento da criança. Essa dualidade reflete e incide nos termos usados de forma recorrente pelas intérpretes, de forma explícita e implícita, entre o pronome pessoal demonstrativo “ele” (aluno) e “ela” (a criança).

Essa forma de pensar, inviabiliza o ambiente indutor da experiência cultural da criança no brincar livre, que deve considerar as referências das condições socioculturais e históricas das crianças e suas infâncias sociodiversas. Sob esses aspectos, as RS, conforme nos indica Jodelet (2001), integra dimensões positivas e negativas. No entanto, como fator negativo, presente nas RS, identificada sua presença no ideário docente sobre o brincar da criança, ao impedir que esse direito seja concebido, garantido e posto em prática no contexto escolar das práticas educativas como brincar livre, protagonizado pelas crianças.

Assim, a concepção do espaço educativo na relação com o paradigma da criança dependente e tutelada, é compreendido como espaço de adaptação de papéis sociais da criança a ser guiada e dirigida pelo adulto. Essa concepção, no tensionamento ao paradigma da criança participativa e sua autoria social, recente no cenário da educação contemporânea, gera estranhamento, e diante do que é distante da imagem da criança idealizada e seu brincar, que ainda associadas a imagem social da infância normatizada pela cultura adulta, resultam em decisões pensadas sobre as crianças, mas sem a menção da participação da criança sobre a

relação interpretativa e sentidos protagonizados pela criança na relação com seus próprios contextos sociais.

Do lugar da concepção do brincar como método e didática, é forma de pensar, que restringe as respostas educativas, as quais incidem na redução do direito ao brincar livre da criança em suas múltiplas formas. Sob essa orientação, comum em suas diferentes gradações, relacionada ao brincar dirigido, comparece essa opinião, ao pensar o uso do espaço, mas sempre sob a direção e protagonismo dos adultos e para fins do trabalho pedagógico, e sob esse sentido, opina a intérprete (IE): “[...] *é fundamental ter esses locais direcionados a trabalhar de forma lúdica.*” (IE20).

[...] falando assim especificamente do espaço físico, nós temos que criar ambientes apropriados. Inicialmente são em todas as salas de aula. As salas de aula não são apropriadas, até pra essa questão da intervenção lúdica. Às vezes, os alunos têm que ficar uma trás do outro. Adaptar as salas, isso é é fato, esses espaços eles são muito limitados. Aqui mesmo, nós, adaptamos bem rudimentar mesmo um ou outro local, mais acho que é fundamental ter esses locais direcionados a trabalhar de forma lúdica. (IE20).

Na relação de pensar o espaço de fora de sala de aula, mas na relação com outros ambientes dirigidos, opina a intérprete (ID), ao significar o seu próprio ambiente educativo, os espaços das aulas de arte, e de educação física, como espaços onde opina, que as crianças têm maior liberdade de expressão:

[...] que o aspecto de sala de aula, tem aquele aspecto fica sério. Eles adoram sair da sala de aula, então ali, dificulta eu acho, essa questão do lúdico, o próprio espaço da sala de aula, no momento em que eles vêm pra um espaço mais livre, biblioteca, pra eles é um espaço livre, educação física, é uma espaço mais livre, aula de artes, é espaço mais livre. Esses espaços, essas aulas, acabam é, facilitando de fora esse aspecto lúdico deles de brincar, participar, de dizer o que gosta e o que não gosta, eles ficam mais espontaneamente né, nesse sentido. (ID20).

Da perspectiva das RS em relação a atitude global da relação com o brincar da criança e sua cultura lúdica, presente nas RS, incide nessa opinião, mas presente de forma geral no universo de conversações, quanto a percepção relacionada as diferenças individuais entre as intérpretes, em suas posturas na relação com a criança e seu brincar, que envolve as suas referências próprias, vinculadas ao inscrito no sistema simbólico da cultura, em relação ao normativo, o prescritivo e o valorativo, que em vínculo à imagem social de infância e criança, são dimensões projetadas pelas intérpretes, em variações e intensidade nos referidos ambientes das práticas educativas, onde desse contexto, sob a referência do brincar dirigido, a descrição de que os espaços, além da biblioteca, em sua opinião, percebe serem espaços “*mais*

livres” (ID20), o de educação física e artes, uma vez, “[...] que o aspecto de sala de aula, tem aquele aspecto fica sério. Eles adoram sair da sala de aula, então ali, dificulta eu acho, essa questão do lúdico.” (ID20).

Em relação a essas questões, sob o universo das conversações, a intérprete (IB), ao opinar sobre como é pensado o espaço-tempo das práticas educativas no contexto da cultura escolar, aponta pertinentes fatores sociais implicados na redução do espaço do brincar da criança, e a forma como percebe incidir esse fator social no aumento da demanda das crianças em brincar na escola. Opina, que sob esse contato cotidiano da criança com as novas tecnologias, videogame, internet, televisão, acredita que exercem influência de alterações negativas em suas interações grupais no brincar, e por esse motivo, somado a redução do espaço urbano, propício aos encontros para as brincadeiras, é cada vez mais reduzido, e ao chegarem na escola, que por serem crianças oriundas de diferentes bairros periféricos de Belém, e não terem esse espaço amplificado à sua disposição em seu cotidiano, percebe que por esse motivo, querem explorá-lo com suas brincadeiras, o máximo possível.

Sob esse contexto, opina ser este o motivo das crianças desejarem vir para a escola, e para essa demanda, atribui ser um desafio/dificuldade:

[...] as crianças que a gente recebe hoje, elas são umas crianças, digo tecnológica. [...] Então, em sala de aula parece assim que eles se soltam, porque? Porque hoje em dia a criança tá no videogame, no celular, na televisão vinte e quatro horas, não sai de casa. (IB2).

Ao fazer comparações e diferenças entre outros modos da criança contemporânea brincar, em relação a criança da primeira modernidade, segundo Sarmiento (2005), identifica sua imagem como “crianças tecnológicas”, e assim, causa estranhamento, por não se encaixarem no protótipo de imagens da infância passada e sua cultura lúdica, e conclui, “[...] o brincar mesmo, o brincar com o outro, aquele brincar de a gente tinha antigamente, é quase inexistente.” (IB2). No âmbito geral, essa questão geracional foi abordada também pelas outras intérpretes.

Sob esse sentido, toca na questão da cultura estar em constante movimento e transformação, e nesse movimento, a cultura lúdica da criança em constante diálogo com a cultura adulta, e quando atravessa os muros da escola, junto nessa travessia, as interações com as novas tecnologias, de onde Brougère (2021), descreve que:

A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo. [...] Alguns elementos parecem ter uma incidência especial

sobre a cultura lúdica. Trata-se hoje da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo. (BROUGÈRE, 2021, p. 25 e 28).

Sobre essa questão, em Girardello (2005, apud Friedmann, 2013), em consonância com Brougère (2003), segundo a relação com as novas tecnologias é “Interessante observar como o universo lúdico-narrativo das crianças amplia-se frente a estas culturas virtuais, e “todas as telas da Internet que a interessam transformam-se em cenários de pequenos enredos dramáticos.” (GIRARDELLO, 2005, p. 12 apud FRIEDMANN, 2013, p. 149).

No entanto, os conhecimentos que as crianças produzem e trazem de suas culturas infantis, com inúmeras possibilidades de ampliações interativas no espaço - tempo do contexto da cultura escolar, de fora para dentro dos muros da escola, são possibilidades que enfrentam posições e percepções, segundo o analisado, pela concepção do brincar dirigido, e fora desse espaço, é reduzido o espaço-tempo do brincar livre como intenção educacional das práticas educativas, promotoras do espaço social das culturas infantis, em suas culturas de pares, como espaços potencializadores de aprendizagens sociais, de dimensões fabulosas e incertas nos termos de Brougère (2010). São interações intensas do brincar, que na descrição da intérprete (IB), é percebido como algo parecido ao que “enlouquece”.

O espaço social do brincar, cerceado por essa concepção, que segundo o enunciado pela intérprete (IE), que pode até ser negado, mas está presente o tempo todo, e aqui percebida essa presença, sob esse filtro perceptivo dos adultos em relação as interações presentes na cultura lúdica das crianças no contexto da cultura escolar, que ao ser projetada a imagem e sentido da infância normatizada nas culturas infantis, conduz associá-las em sua interação na escola, ao que emerge em suas variações, sob o mesmo sentido do brincar dirigido, orientado para a contenção do brincar livre, no seguinte enunciado declarado por essa intérprete, “[...] e quando eles chegam na escola, eles querem interagir, eles querem brincar, parece que eles enlouquecem.” (IB12).

O “*parece que eles enlouquecem*” (IB12), referido ao “eles” (alunos) é categoria que reveste de homogeneidade a criança, percebida não como descreve Friedmann (2020, p. 32), em seu sentido antropológico, que experienciam e constituem seus “territórios” “[...] com características específicas, conforme tempos e espaços, com suas estruturas e modelos de comportamentos particulares, seus gêneros de vida e sistemas de ação construídos pelos próprios atores.” Mas ao contrário, percebidas sob um conjunto de crianças que “*enlouquecem*” (IB12). É enunciado que se associa metaforicamente a perda da razão pelo

brincar, considerado oposto à razão pedagógica, concebida e instituída no contexto da educação escolar.

Segundo Sarmiento (2007, p. 34), esse sentido da infância, como a idade da não-razão da criança, e “em torno da qual (e para garantir a “formação de uma sã razão”) se institucionalizou a escola e se “inventou o aluno”. Assim, do protótipo da contenção da infância normatizada, projetada nos espaços sociais reduzidos para o seu brincar livre, é normatização reproduzida no espaço da cultura escolar, de onde emerge esse enunciado, evocado o “aluno” para conter a criança que brinca, mas que do seu brincar, a criança protesta a suposta garantia da cultura adultocêntrica, disciplinadora, orientada para a “formação de uma sã razão”.

Desse modo, a linguagem, imagem e gestos do brincar da criança, associada ao enlouquecer, polariza, e é oposta à imagem e linguagem da razão, do valor intelectualizado de uma concepção de educação e valores de uma escola moderna, em sua continuidade ativa na educação contemporânea, que se contrapõe aos valores democráticos de uma escola pensada em uma perspectiva cidadã. Nas palavras de Benjamim (2009, p. 121), “não se deve supor que ela esteja estagnada. Ainda atuam nela forças ativas, e, por vezes, também significativas.”

Sob todos esses sentidos, presentes na orientação das representações sociais, segundo Moscovici (2015), consiste em que todo pensamento ou percepção, possui ancoragem em um contexto social e cultural, assim, para Moscovici (2015, p. 70), “Todo sistema de classificação e de relações entre sistemas pressupõe uma posição específica, um ponto de vista baseado no consenso.”

Portanto, uma cultura que valoriza e cultiva o brincar como método para aprendizagem e seus valores intelectualizados, é lugar social simbólico de onde emerge a associação de uma representação que relaciona a interação do brincar da criança com “*enlouquecer*” (IB12), e “*ficar atacado*” (IB12), e a criança, enlaçada socialmente por esses sentidos, seus efeitos objetivam-se na restrição do seu brincar no espaço-tempo escolar, pela sobreposição da figura do aluno a ser disciplinado e submetido à razão dos valores pedagógicos, sob os quais, a criança responde com a “*vontade de brincar, brincar, brincar, brincar, brincar*” (IB12).

Mas a vontade de brincar da criança, sob a subordinação desse contexto normativo da infância, responde a intérprete, “[...] *uma hora que a gente tem que tá assim muito enérgico com eles dizer que tá bom! tá bom! tá bom! tá bom! tá bom! senta! senta! senão você num dá aula*” (IB12). Assim, da lógica opositiva entre o tempo-espaço do brincar livre da criança e o tempo-espaço da aula, o seu brincar é reduzido ao modelo do recreativo.

Refletida essa questão com Brandão (2002, p. 196), onde as crianças diante da razão pedagógica, respondem “[...] ao limite da transgressão e autonomia mesmo quando frágil, mesmo quando efêmera [...]”. Respondem do lugar da resistência, da transgressão e autonomia de suas culturas infantis, e dessa posição de sujeitos sociais e históricos, como atores sociais, respondem de forma criativa ao contexto que cerceia o seu brincar como modo de ser e relacionar-se com o mundo, e desses “territórios” inerentes ao brincar como experiência cultural, resistem e se posicionam com a linguagem própria de suas culturas infantis.

Ainda com Brandão (2002, p. 196), as crianças, sob os “[...] fragmentos oportunos da *cultura adulta* [...]”, enfrentam com suas frágeis autonomias os sentidos enunciados da cultura adulta, que emerge de um sistema social guiado pela racionalidade técnica, que sob o modelo academicista, é produtor, segundo Wajskop (2012) da intelectualização e didatização do brincar, a projetar para a criança as marcas de seus valores presentes na cultura escolar e seus efeitos de sentidos nas práticas educativas e pedagógicas, que como guia e orientação das RS sobre o brincar, constituem dimensões formadoras das RS, cujos conteúdos enlaçam socialmente a criança com descrições, que remetidas ao espaço-tempo de contenção da sua liberdade de brincar, emerge em respostas, assim percebidas, “[...] *em sala de aula, fala assim, tem momentos que eles estão, digo, atacados, porque, eles, é, tanta vontade de brincar, brincar, brincar, brincar, né?*” (IB12).

Portanto, entre o familiar e não familiar diante da criança como ator social e seu direito ao brincar livre como experiência legítima de suas culturas infantis, as RS do grupo de intérpretes, diante dessa demanda contemporânea, buscam ancorar-se nos significados preexistentes da cultura e seu valores, como uma forma de lidar com o que tensiona e se distancia das memórias e experiências comuns a um grupo e sua identidade, hoje percebidas como na descrição da intérprete (IB) “*crianças tecnológicas*”. Portanto, “É dessa soma de experiência e memórias comuns, que nós extraímos imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não familiar, com suas consequentes ansiedades.” (MOSCOVICI, 2015, p. 78).

As crianças resistem brincando, diante de um cenário cultural, que sob uma sociedade centrada nos valores dos adultos para as crianças, e não em diálogo com elas, é redutora do espaço social do brincar como direito, e na escola, a continuidade dessa reprodução, envolta por camadas de racionalidade da razão pedagógica nas marcas culturais sobre o brincar pelas intérpretes, que em sua naturalização, tornam-se acrílicas, e ao serem relacionadas a infância normatizada e sua administração simbólica, constituem importantes fatores socioculturais

segundo Gilly (2002), presentes nas RS do grupo, que acentuam a impossibilidade de ampliação do direito ao brincar livre como atividade social no contexto da educação escolar.

[...] elas, veem, por exemplo aqui, aqui na escola, tem um espaço enorme, então eu já escuto, muitas e muitas mães falando que as crianças hoje em dia na sala é, elas são a primeira a acordar toda impecável porque ela até doente querem vir, porque? Porque querem brincar. Nunca elas querem estudar, elas querem brincar com o coleguinha, eles já esperam isso. [...] as crianças estão ficando cada vez mais presa, e quando você vê um espaço desse tamanho, uma criança, ela olha, fica enlouquecida numa escola dessa, e a gente tem que ter muito pulso firme, porque eu vou dizer, tem dia que eu saio daqui exausta, porque eles só querem brincar, brincar, brincar, brincar um com o outro nessa interação. (IB12).

Por esses motivos, o importante alerta explícito no depoimento desta intérprete, que traduz o que descreve a sociologia da infância, sobre a importância vital das interações entre as criança, e com os adultos na produção de suas culturas infantis, por meio de suas interações lúdicas na cultura de pares, onde há trocas simbólicas emergentes, e a importância das elaborações de sentidos que produzem nesses contextos, resultantes de uma importante aprendizagem social, presente de forma central nos modos próprios de socialização entre as crianças, que nos termos de Corsaro (2011), tem por centralidade em sua cultura de pares, sua reprodução interpretativa, e a consciência do sentido do coletivo, presente como marca central em seus jogos infantis, descrito pela intérprete, e assim justificada essa dimensão em suas RS, “*tem dia que eu saio daqui exausta, porque eles só querem brincar, brincar, brincar, brincar, brincar um com o outro nessa interação.*” (IB12).

A exaustão do adulto e seu sentido na relação com o brincar da criança, dentro da racionalidade do tempo-espaço da educação escolar, infere-se ser fruto da antiga separação de racionalidades entre adultos e criança na relação com o brincar. Antes, o que era integrado das atividades lúdicas entre adultos e crianças, foi separado. Separação e seus valores, que segundo Huizinga (1996), origina-se com a cultura do *homo faber* e suas formas de interação social, cujo valor central é do ser humano que fabrica e produz segundo os valores então nascentes na sociedade industrial, e em continuidade, sob outros moldes na sociedade contemporânea, fruto de seus domínios tecnológicos, produção em massa, mecanização da produção e o trabalho, que passam a ser os valores centrais da cultura nascente, convergindo, “Assim, as dominantes da civilização passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais e o critério científico.” (HUIZINGA, 1996, p. 212-213).

Tais valores reprimem o *homo ludens*, o que brinca e se relaciona de forma lúdica com os componentes lúdicos da cultura. Afastado do sentido da gratuidade, sentimento de liberdade, a alegria e a fruição inerentes ao sentido da relação com o brincar, e pelo domínio

cultural da racionalidade, centrada nas aspirações educacionais sob critérios científicos e instrumentais, conduz os educadores e suas práticas, a um sentido de produção que exaure, e afasta-se do sentido da plenitude do *homo ludens*, das dimensões do significado lúdico do brincar em sua gratuidade e alegria, lição da criança quando brinca, que de forma simultânea e complementar, integra seriedade e frivolidade em seus jogos infantis. “[...] A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo.” (HUIZINGA, 1996, p. 21).

A ação lúdica, como produtora e veiculadora de sentidos, que remetem ao cotidiano, mas ao mesmo tempo o transcende, há segundo o autor, sempre algo em jogo que possui o transcender da existência, “No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.” (Ibidem, p. 4). Somado a transcendência do cotidiano e suas necessidades imediatas, é na intensidade e fascinação, segundo o autor, que residem as características primordiais do jogo. Dentre todas as características a ele vinculadas como a tensão, a alegria e o divertimento, este último, “resiste a toda análise e interpretações lógicas” (Ibidem, p. 5). Portanto, importante atentar para esses domínios de racionalidade presentes no contexto da cultura escolar das práticas educativas, com seus efeitos negativos, tanto sobre as crianças, quanto de seus educadores.

Sob a descrição desta intérprete (IB), a percepção da intensa demanda interativa das crianças na cultura de pares, que diante da amplitude de oferta do espaço físico no contexto escolar, em sua cultura de pares, há uma tendência da percepção aos alunos “eles”, em detrimento das necessidades das crianças em suas interações simbólicas na cultura escolar. Sua descrição alude ao sentido descrito por Corsaro (2011), referente a convergência da cultura de pares e os modos de socialização entre as crianças, mas somente constata de forma descritiva, pois ainda carece dessa perspectiva de sentido no universo consensual das RS do grupo sobre o brincar como experiência de cultura.

Dessa percepção, sob a projeção opositiva entre o brincar livre e dirigido, projeta-se o brincar livre na relação com a “criança”, e o não brincar livre na relação com o “aluno”, pois o brincar é meio para sua aprendizagem. Essa condição valorativa, justificada na vinda da criança para a escola, “*porque querem brincar. Nunca elas querem estudar, elas querem brincar com o coleguinha, eles já esperam isso.*” (IB12).

Portanto, o intencionado na ação educativa e seu agir, para a promoção da criança vivenciar a relação com os espaços e tempos do seu brincar, segundo o conjunto dos depoimentos, parece buscar encontrar pontos de contatos, que indica deslocar-se para uma reflexão, que tenta aproximar-se da identificação dos modos de cerceamento ao brincar livre

da criança, e sob o signo da ancoragem, na abordagem sobre esse tema, foi elaborado essa enunciação, que reflete o que diz Moscovici (2015), de que “As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais.” (MOSCOVICI, 2015, p. 78), e muitas vezes, segundo o autor, na atividade representativa, são inconscientes de sua própria realidade, e no âmbito da conversação, ao refletir sobre o tema, elabora o seguinte sobre o espaço-tempo dirigido e o espaço-tempo livre na relação com a criança.

É o tempo, porque, a gente é muito corrida, e a gente atropela realmente a criança, a gente pode dizer isso, porque a gente quer fazer de uma maneira e aí, e não dá, então a gente, eu, eu realmente assumo, que às vezes, pela questão do tempo, a gente acaba, abortando essas ideias das crianças. [...] existe o espaço dirigido, porque aqui é muito cobrado, essa da questão da criança, [...] existe o momento que ela quer expressar, mas esse momento ele tem também que ser dirigido, [...] acredito que a gente acaba, acaba conduzindo isso da criança, num deixa assim um tempo livre pra ela né, pra que ela expresse realmente isso, acho que é uma coisa que precisa ser repensada mesmo, pra gente em si, é uma coisa que, que a gente precisa repensar mesmo. [...] a gente corre realmente com tanta coisa pra fazer, e esse espaço livre a gente vive assim, é, é, uma questão de, ganhar tempo com tudo, né, deixar assim o espaço livre que a criança realmente se expresse no já, realmente eu, eu confesso que pra mim eu ainda não me lembro de nem uma etapa nisso, que tenha esse momento pra expressar livremente, o que ela quer. (IB20).

Essas questões de forma implícita/explicita, abordadas no âmbito da opinião das intérpretes sobre a relação com o espaço-tempo do brincar dirigido, dentro e fora de sala de aula, e em suas relações com o espaço-tempo do brincar livre, compreende-se, a partir das RS, a potencialização desse diálogo no universo de conversações, quanto a importância de sua continuidade, considerada a necessária inclusão da perspectiva do brincar livre e sua relação com a criança, sob o paradigma da criança participativa.

Por esse sentido, chama-se atenção, para a forte imagem usada pela intérprete, ao refletir sobre essa questão, que incide sobre o conjunto do espaço-tempo do brincar, quando diz que, em função do quantitativo, em detrimento do qualitativo e do processo, usa uma forte imagem, que reflete o ideário de uma sociedade adultocêntrica onde: “[...] a gente acaba, abortando essas ideias das crianças” (IB20). O confronto e tensionamento no universo de conversações, vincula-se aquela dimensão que nos diz Moscovici (2015), de que a abertura das representações sociais, em sua saída de rigidez sobre o seu objeto de representação, perpassa sua entrada pelas brechas.

A partir dessas questões, percebe-se que no conjunto dos depoimentos na relação com esses confrontos e tensionamentos, parece emergir um movimento embrionário de reflexões sobre a concepção do espaço-tempo na relação com o brincar da criança, no entanto, ainda atrelado ao paradigma da criança dependente e tutelada, objeto de direito.

Segundo Brandão (2002) e Geertz (2015), o significado da cultura não está nos acontecimentos em si, mas no que é significado pelos sujeitos sobre os acontecimentos, os quais estão relacionados as suas concepções e práticas. Sob esse sentido, as intérpretes evidenciam em suas comunicações, indícios do ambiente sociocultural e suas marcas presentes em suas RS sobre o brincar, e suas relações com a criança e sua cultura lúdica. Sob essa orientação, as intérpretes são guiadas pelos atos simbólicos e suas formulações sobre os acontecimentos cotidianos em vínculo com o sistema simbólico cultural que os constitui, de onde acessam e usam termos imaginados e utilizados para definir os acontecimentos aos quais se relacionam.

Assim, as intenções coletivas no universo das conversações, sobre os caminhos de escolhas que envolvem a relação entre o brincar e a educação, em diálogo com a criança, a importância do confronto e tensionamento com o paradigma da criança dependente, que em diálogo com o paradigma da criança como ator social e participativa, pode evocar a relação com uma concepção de educação em diálogo com a criança como sujeito de direitos, na relação com o espaço e tempo do seu brincar, como contexto de socialização formadora de interações simbólicas entre as crianças e os adultos, constituindo processos produtores de sua cultura lúdica. A relação com esse espaço tempo do brincar da criança, a partir de Brandão (2002, p. 205), tem relação com a seguinte questão:

[...] uma boa escola cidadã é aquela que reduz de maneira democrática e dialógica (as duas coisas se confundem, em parte) os espaços e tempos formais da educação, em nome de socialização-formadora através de vivências mais livres e menos curriculares dentro de *grupo de idade* e de *grupos de interesse*. Afinal, aprendemos as gramáticas da língua dentro da sala de aulas, mas aprendemos as gramáticas da vida entre elas e outros cenários de interações: *da escola, na escola, entre a escola e a comunidade, fora da escola* [...]. (BRANDÃO, 2002, p. 205).

4.5 Finalidades e sentidos das práticas de observação da criança ator social e seu brincar segundo a antropologia de crianças nas práticas educativas e pedagógicas e suas significações na relação com os saberes docentes.

Portanto, o desafio em pensar e propor espaços e tempos em equilíbrio dinâmico entre o formal e informal nas práticas educativas e pedagógicas, intencionadas ao âmbito de contextos socializadores, em vínculo com a experiência cultural do brincar da criança como processo formador de sua cultura lúdica, como propõe Brandão (2002, p. 205), por meio “de vivências mais livres e menos curriculares dentro de *grupo de idade* e de *grupos de*

interesse.” Entende-se, que para tal finalidade, seja importante a ação da observação, cujas finalidades e sentidos, em seus múltiplos aspectos, constitui interesses inerentes às observações intencionadas à criança e seu brincar nas e/das práticas educativas e pedagógicas, que serão analisadas a seguir.

Segundo Brougère (2003), a observação do brincar da criança, em sua constituição histórica, emerge da estreita relação entre a infância e a inclinação da criança para o brincar, constituindo as bases de associações para o interesse científico pela criança, instituído em seus primórdios pelo movimento romântico, estendido sua influência e ampliação às diferentes áreas do conhecimento, como filosofia, sociologia, antropologia e a psicologia.

Segundo o autor, desse contexto social e histórico, as observações sobre o brincar da criança, fundamentada por essas áreas do conhecimento, passaram a estabelecer inúmeras e complexas relações do brincar com a educação, o que conduziu ao interesse da pedagogia e dos pedagogos na observação do brincar, e suas apropriações aos contextos das práticas educativas. Essa tendência sofreu diferentes variações e formas, sob a orientação das referidas escolas de pensamento, com suas plurais influências na educação da criança

Nesse contexto, a concepção do brincar dirigido sob a orientação da pedagogia do artifício didático, incide sua confluência às práticas educativas e pedagógicas de observação do brincar da criança, e segundo Sacristán (1999), quanto a intenção da ação educativa e seu agir, incide nas relações entre o brincar e a educação, que aqui nesta Unidade Temática, é ação objetivada sob a descrição das práticas educativas e pedagógicas de observação, com suas finalidades e sentidos, em relação às significações dos saberes docentes na relação com a criança e seu brincar.

Para essa finalidade de análise, o conceito de observação, segundo a abordagem da ‘Antropologia de Crianças’, a partir de (FRIEDMANN, 2013, 2018, 2020), em diálogo com outros autores como (BROUGÈRE, 2002, 2003, 2010, 2021; BRANDÃO, 2002; COHN, 2005; CORSARO, 2011; MARCELLINO, 1990; SANTIN, 2001; SARMENTO, 2004, 2005, 2007;) que também abordam o importante tema da observação das crianças e suas culturas infantis, e aqui, em articulação com a concepção de educação e práticas educativas e pedagógicas, e seus entrelaçamentos conceituais a partir de (CHARLOT, 2000; SACRISTÁN, 1999; FREIRE, 2011) e (FRANCO, 2016; NASCIMENTO; VIEIRA; KIMURA, 2017).

A partir de Friedmann (2013, 2018, 2020), em consonância com os referidos autores, discute-se a abordagem socioantropológica do brincar da criança, como referência a uma concepção que busca responder em diálogo com os educadores de crianças, ao desafio da sua

observação e escuta, orientada para o diálogo, compreensão e incorporação dos sentidos das culturas lúdicas das crianças e suas alteridades nas práticas pedagógicas e educativas, ambos concebidos como atores sociais.

A criança como ator social, segundo Friedmann (2013, 2020), é conceito originado da antropologia, e em diálogo com Cohn (2005), sob a orientação antropológica, a criança é compreendida em sua localização em uma determinada cultura, sob a qual cresce influenciada por seus significados e deles se apropria com uma autoria pessoal singular, em territórios e modos próprios de socialização, que por meio da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, 2005, 2007), agregam um conjunto de conhecimentos na aprendizagem social experienciada em suas culturas infantis, que vividas na cultura de pares, segundo os autores, em sua rotina lúdica, estabelecem diálogos em constante movimento e interação por meio de seus jogos coletivos infantis entre pares e com a cultura dos adultos. E segundo Brougère (2002, 2003, 2010, 2021), sob esse contexto, por meio do seu brincar, constroem, adquirem, acumulam e produzem um conjunto de conhecimentos, que em diálogo com o sistema simbólico cultural, produzem sua cultura lúdica.

Portanto, essa orientação do olhar antropológico da criança como ator social, em sua relação com a Sociologia da Infância, propõe a criança ser compreendida como portadora de cultura, e sob essa significação, o desafio para os educadores, na relação com as práticas educativas de observação da criança e seu brincar, enquanto parte fundamental na educação de crianças como atores sociais, implica em “[...] ser capaz de reaprender o que lhe parece tão natural.” (FRIDMANN, 2013, p. 164). Essa questão incide, segundo Sacristán (1999), que as práticas educativas estão em interação com outros contextos que se relacionam ao sistema escolar, e recebem suas influências. Característica que para o autor, auxiliam na compreensão de transformações produzidas em suas dinâmicas, e outras que não se realizam.

Essa dimensão, segundo as RS sobre o brincar em seus universos consensuais, sob a tendência à estabilidade diante do novo, guiada em sua aproximação pelo conceito do brincar dirigido, soma-se ao fato, de que a concepção sócioantropológica do brincar e a criança como ator social, são conceitos mais recentes no campo da educação, e as RS baseada na memória, sofre uma influência maior do que é mais antigo.

Assim, em diálogo com Sacristán (1999), no amplo sentido das práticas educativas, tanto para Franco (2016), quanto para Nascimento, Vieira e Kimura (2017), a sua fundamentação centra-se sob uma perspectiva epistemológico-crítico reflexivo, que abrange e busca integrar em sua intenção pedagogia e educativa, a multidimensionalidade de processos socioculturais e históricos que atravessam a educação e suas práticas, sob temas diversos e

seus saberes, e aqui, a observação da criança e seu brincar pelas intérpretes, na relação com diferentes contextos e temas que as crianças abordam no seu brincar, em diálogo entre as crianças e com os educadores.

Assim, quando a atenção dos educadores de crianças se volta para observar o seu espaço de brincadeiras, segundo Marcellino (1990) e Friedmann (2013, 2020) e Brandão (2002), o desafio que se lança e se entrelaça na relação social e afetiva com a criança e sua cultura lúdica no processo educativo, engloba a importância de concebê-la como portadora de cultura, cujas relações e apropriações de sentidos que produz no seu brincar, tem por importância, a valorização do significado lúdico na educação, pela valorização da cultura lúdica da criança produzida no seu brincar.

Essa dimensão constitui, segundo Sarmiento (2004, 2005, 2007), a centralidade na concepção da educação contemporânea democrática e participativa das infâncias sociodiversas e suas culturas, ao incorporar as culturas infantis como fundamento cultural das práticas educativas, e fator de diferenciação entre adultos e crianças, cuja questão dialoga com a pedagogia da autonomia em Freire (2011), que tem por pressuposto pedagógico central, o diálogo e interação com a cultura dos sujeitos, e aqui, o diálogo com crianças e suas culturas infantis.

No entanto, essa dimensão, quando converge nas práticas educativas, guiadas pelo olhar do paradigma da racionalidade universalista, linear e homogênea de educação, restringe importantes dimensões de processos socioculturais e históricos que atravessam suas práticas de observação, restringindo-as segundo Brougère (2003), em significações diagnósticas e ajustes ao ensino.

Portanto, em concordância com Friedmann (2013, 2020), destaca-se a necessária observação, escuta, diálogo, compreensão e incorporação na dinâmica das práticas pedagógicas e educativas, a multidimensionalidade de processos socioculturais e históricos que atravessam os sentidos formulados pelas crianças na relação com o seu brincar como experiência de cultura.

Diálogo para o qual, compreende-se, segundo o analisado nas Unidades Temáticas anteriores, envolve o desafio da passagem de mudança de paradigmas, da criança dependente à criança participativa, e convida a educação de crianças e seus educadores, lançar-se no desafio dessa passagem junto com a criança como ator social, cuja autoria em uma das suas dimensões, constitui-se no universo de sua cultura lúdica, que muito diz das crianças e seus saberes, e o que elas sinalizam em seus gestos e linguagens, verbais e não verbais em suas

narrativas lúdicas, sobre a sua própria cultura na relação com a cultura adulta, com suas interpretações, segundo Sarmiento (2004), pelas gramáticas das suas culturas infantis.

Em suas diferentes variações e formas, sob a orientação das escolas de pensamento, conforme o anteriormente analisado, com suas plurais influências na educação da criança, destas, segundo Sarmiento (2005), Carvalho e Warde (2016), a predominância da psicologia, sob a referência do fornecimento de significações dos conhecimentos sobre o indivíduo em seu comportamento, personalidade, desenvolvimento e aprendizagem, fundamentou assim, sua relação histórica com a pedagogia, corroborado neste estudo, o que afirmam os autores, que foi a área que mais exerceu, e continua exercer forte influência na educação, delimitados seus conhecimentos na relação com a infância, em específico aos temas da socialização, do desenvolvimento e aprendizagem, cujos conceitos e princípios, comparecem sob teorias implícitas nas RS, e incidem na relação com a concepção do brincar dirigido.

Na dinâmica das RS, sob tal concepção, são extraídos conceitos desse contexto de conhecimento, reelaborados, reinterpretados e naturalizados, segundo interesses, necessidades práticas, normativas culturais, crenças e valores compartilhados no grupo de intérpretes. Assim, a objetivação, segundo Jodelet (2001), em sua construção seletiva e esquematização estruturante do objeto de representação, tem seus efeitos sobre a comunicação, relacionadas a pressões ligadas a pertencas sociais dos sujeitos.

Por isso, subjacente aos sentidos presentes nas observações do brincar da criança, registram as marcas da pertença social das intérpretes ao contexto da educação escolar, cujas construções seletivas e esquematizações estruturantes de representação ao brincar da criança, são construções implicadas com seus efeitos de sentidos na seleção, esquemas, níveis, formas de observação, e as referências epistemológicas que as orientam. Situam-se assim, na dimensão colocada por Marcelino (1990), onde:

Está subjacente ao papel do educador, e é condição fundamental para o seu exercício, a observação da criança, o seu conhecimento, e o contato com sua cultura. Não uma criança abstrata, mas as variadas crianças concretas que se apresentam no dia-a-dia escolar. (MARCELLINO, 1990, p. 111).

Assim, sob as referências das relações historicamente instituídas no campo da educação da infância em relação à observação da criança e o seu brincar, segundo Brougère (2003), e sob a incidência de relações com os temas anteriormente analisados, que além da recreação e do artifício didático, afirma o autor, a relação com o observar o brincar da criança, constituiu-se sob o interesse educativo e pedagógico, projetado como espaço diagnóstico do

comportamento, da personalidade e do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, atuando como ambiente social indicativo e fornecedor de recursos e ajustes adaptativos, para finalidades das práticas pedagógicas e educativas, em sua função de ensino e referência de transmissão de valores.

Desse modo, de forma implícita/explicita, planejada ou não, mais sistemática ou aleatória, segundo os depoimentos acerca desse tema, corroborando a tese do autor, convergem para essa direção, o interesse das intérpretes, orientado para as práticas de observações do brincar das crianças, cujas declarações sob esses sentidos, nas justaposições alternadas entre “ela” a criança, e “ele” aluno, evidenciam as finalidades da observação para o espaço do brincar.

É, o brincar ele te diz muitas coisas né? [...] ele te retrata muito do que ele vivencia, do que ele tem em casa, quais são as experiências que ele vivencia lá, né? O como é que ele te vê como referência, né? O que é que tem de positivo nesse contexto todo, o que tem de negativo. (IA1).

O comportamento, né, a gente observa, dependendo da brincadeira tu consegue observar mais detalhes, infelizmente lá nós não temos uma brinquedoteca que deixaria eles no espaço que eles tivessem, teriam outros recursos, que a gente poderia olhar um contexto mais detalhado, como a gente vê às vezes na educação infantil, que eles imitando os personagens, que eles trazem dessas contribuições, né, dessas vivências mesmo, pro, pra construção até da própria personalidade. (IA12).

[...] eu busco, no início do ano deixar eles brincarem, com uns com os outros [...] a gente vai começando a perceber como a criança interage, [...] é uma questão de vivenciar um pouco o ambiente em que eles estão inserido, pra saber como eu vou adaptar, e me adaptar durante o ano em relação à eles. [...] esse primeiro momento que eu deixo eles brincarem, isso é muito importante pra mim porque eu registro mesmo né? O que eu observo de interessante e o que eu não observo de não interessante pra eles. (IB1).

Quando você observa as crianças, brincando, você consegue ver coisas que tal criança consegue desenvolver. Por exemplo: essa daqui tem um pensamento rápido, às vezes para calcular, pra resolver um problema. Essa daqui nem tanto, ela vai mais devagar. Então, observando nessa brincadeira, eu já consigo ver que com essa criança aqui eu vou ter que fazer mais lento, eu vou ter que às vezes trabalhar de uma forma mais individual com ela, sentar com essa criança, dar uma atenção maior pra que ela consiga desenvolver melhor. (IC12).

[...] eu coloco esse tipo de livro de imagem pra justamente perceber a capacidade que a criança tem, é a nível de criatividade, de ver que ele ainda não conhece, é, ler as letras, juntar as sílabas em si, mas ele já tem uma leitura, ele consegue ler, consegue montar toda uma história até o final. (ID1).

[...] você fazendo essa observação, é, às vezes você num tá lá diretamente, dentro daquele cotidiano, mas você passa a ter um olhar diferenciado sobre o universo dessa criança, a partir desse brincar. Até a questão diagnóstica num é, de como é que você vai lidar com essas, situações de aprendizagem, a partir desse olhar do brincar, sim, é um olhar essencial. [...] a partir da diagnose, você vai construir a questão do planejamento, então você, você consegue se planejar, conhecendo essa criança. [...] E também a questão da compreensão de todo um contexto que a

criança tá, traz, pra você trabalhar isso na rotina, e até inicialmente, num ser tão agressivo. (IE19).

Segundo o conjunto dos depoimentos, corroborando a tese de Brougère (2003), sobre a presença social e histórica do interesse instituído do observar o espaço do brincar da criança em sua função diagnóstica ao conhecimento da criança, que aqui incide sua prevalência ao seu ambiente sociocultural, com atenção vinculada ao comportamento e personalidade, e ao contexto pedagógico do ensino em relação ao desenvolvimento e aprendizagem.

Desse modo, o espaço de observação do brincar da criança, atua como ambiente social indicativo e fornecedor de recursos e ajustes adaptativos para finalidades das práticas educativas e pedagógicas em sua função de ensino e transmissão de valores, e sob essa orientação, em seu conjunto, evidenciam a intenção de extrair tais indicadores, com incidência das diferenças culturais, baseadas em diferenças individuais, associadas a julgamento de valor sobre o brincar da criança.

Portanto, lançar o olhar sobre o tema da observação das crianças e seu brincar, e em suas finalidades para conhecê-las, importante explicitar, com qual intenção. Em concordância com Friedmann (2013, 2020), conhecer a criança e seu brincar, e a partir de suas referências, tomar decisões, segundo a “Antropologia de Crianças”, exige uma leitura ampliada da complexidade do seu universo lúdico, e para tanto, é necessário que se vá além da leitura mais comum predominante na educação e na experiência de uma sociedade, cujos valores e símbolos da cultura adulta, segundo a autora, são centrados na “sociedade do literal”, baseada no conhecimento analítico, e em sua abordagem, são medidas as diferenças em seus aspectos individuais, socioafetivos e culturais.

Ao contrário, o conhecimento simbólico que é pouco valorizado, e dimensão pouco explorada na educação, vincula-se as significações analógicas, e é base das referências observadoras do universo lúdico da criança, donde suas experiências e linguagens lúdicas, são vinculadas as gramáticas infantis e seus eixos estruturantes das culturas da infância. Segundo Sarmiento (2004), tais eixos são a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, que sob múltiplas formas lúdicas e temas, as crianças, nos termos de Friedmann (2013), trazem para a experiência cultural dos seus “brincades”.

Portanto, “Para entender o que elas fazem nessas brincadeiras, é necessário compreender os seus significados. [...] A observação e o conhecimento do contexto são muito importantes para compreender o universo de cada criança [...]” (FRIEDMANN, 2013, p. 64 e 68). Por isso, o educador, ao lançar o olhar para as culturas lúdicas infantis, inseridas no sistema cultural que lhes fornece os repertórios de significação, ambos devem ser concebidos

como sistemas que relacionam o saber e a existência, e sob essa relação, diz Friedmann (2013), que em vínculo a atenção ao sistema simbólico cultural e sua importância nos laços sociais das crianças, os educadores de crianças devem incidir sua atenção na valorização das culturas infantis, uma vez que ao observar as crianças como portadoras de culturas, segundo a autora, “[...] é necessário pensar na contracorrente da cultura erudita e na recriação das humanidades. Assim, os grupos infantis participam desta recriação com suas criatividade, contribuindo nesta contracorrente, já desde o berço.” (FRIEDMANN, 2013, p. 65-66).

No entanto, e em concordância com a autora, um alerta, de que “[...] em nossa sociedade estamos muito mais preocupados em “ensinar”, ou seja, transmitir conhecimentos do que nos processos individuais de dar espaço para as crianças se mostrarem inteiras.” (Ibidem, p. 83). Portanto, afirma-se neste tema, em diálogo com esta e os outros autores, que ao lançar o olhar para observar crianças e seu brincar, “Acredito na necessidade de falarmos em crianças, em infâncias e em culturas múltiplas, diversas, particulares, e, ao mesmo tempo, universais: defendo uma “Antropologia das crianças”. (FRIEDMANN, 2013, p. 64).

Sob essa perspectiva, o desafio da experiência de observação para escutar, compreender e aproximar-se do universo lúdico das crianças, proposto pela autora, envolve um processo de imersão do olhar e escuta antropológica, cuja extensão imersiva sob essa orientação, não se restringe somente ao pesquisador de campo, ao desejar adentrar no mundo das crianças e conhecê-las, mas proposta extensa aos educadores que convivem cotidianamente com crianças, e destes também exige a postura de quem pesquisa, aberto e guiado pela intenção de imersão e conhecimento do universo das brincadeiras experienciadas pelas crianças, suas gramáticas, seus modos próprios de interação e organização social, inerente às singularidades de sua própria socialização em suas culturas infantis, paralela, e ao mesmo tempo, em constante diálogo e interação com a cultura adulta.

Portanto, para uma leitura ampliada e em profundidade da criança e seu universo lúdico, a proposição com a qual concorda-se, sob a orientação da abordagem antropológica desse olhar e escuta da criança, que ao localizar a aproximação do olhar para e com a criança e sua cultura, exige um deslocamento, que envolve um processo de descentramento do adultocentrismo, que em Friedmann (2020), sobre esse conceito, implica os adultos decidirem pelas crianças e não com as crianças, e em seu descentramento, a criação de espaços de escuta de suas vozes. O que significa repensar a possibilidade de abertura para a imersão dialógica segundo Freire (2011), implicada na ação comunicativa com o complexo universo das crianças e suas culturas infantis.

Assim, os brincares das crianças como diz a autora, constituem seus contextos singulares, indicadores dos múltiplos universos culturais onde estão inseridas, onde o particular e o universal confluem ao denominado contexto antropológico das crianças em suas culturas infantis. Desse modo, em acréscimo nesta reflexão, conceber a observação das culturas infantis em sua relação com a concepção socioantropológica do brincar, significa, em diálogo com as Unidades Temáticas anteriores, que lançar o olhar sobre as crianças e suas culturas infantis, exige uma outra perspectiva de pensar as relações da criança com o seu brincar na educação escolar contemporânea, que dialoga com o paradigma da criança como ator social e participativa.

Pois, o observar a criança e seu brincar, vai além do extrair indicadores desses contextos para ajustes educativos em sua função de ensino e transmissão de valores. Sob a concepção socioantropológica do brincar das crianças, o interesse maior em observá-las nesse contexto, consiste em conhecer as crianças e suas culturas infantis, os contextos socioculturais onde brincam, buscar escutar e compreender suas gramáticas presentes em suas narrativas lúdicas, e desse ponto, em concordância com Corsaro (2011), busca-se ampliar os repertórios culturais das crianças na relação com a sua cultura lúdica.

Essa proposta de observação, que dialoga com a criança não abstrata, é aberta a relacionar-se com as diferentes perspectivas e formas das crianças comunicarem suas plurais realidades, nas suas experiências culturais. Uma dessas experiências, a de sua cultura lúdica, onde “A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada [...]” (BROUGÈRE, 2021, p. 26).

Em seu conjunto, sua acumulação resulta, em diálogo com Brandão (2002), pelo transitar da criança em ciclos de vida, que atravessam e ampliam suas experiências em círculos de cultura, em diferentes ambientes socioculturais, e dentre estes, o espaço escolar, que é um dos círculos culturais, que segundo as análises anteriores, é responsável pela promoção e ampliação do espaço-tempo do brincar livre da criança como direito na educação contemporânea, que segundo a pedagogia da autonomia, em diálogo com a cultura dos sujeitos, os espaços das práticas educativas como círculo cultural, deve integrar e ampliar as construções e aquisições da criança em sua cultura lúdica. No entanto, a autora, ao referir-se ao olhar que o adulto projeta na criança e sua cultura do brincar, afirma:

Porém, muito daquilo que elas expressam geralmente não é escutado nem lido. O adulto pode propor seu olhar a respeito, mas com reservas, porque talvez não consiga compreender todas as mensagens delas: [...] A partir da escolha de materiais, espaços, objetos, brinquedos, brincadeiras, causas e amizades feita por cada criança é possível começar a compreender melhor seus mundos e começar a ler

e conhecer seus códigos e seus olhares sobre suas comunidades e suas vidas. (FRIEDMANN, 2020, p.112 -113).

Esse pensamento da autora reflete as dúvidas, as indagações, os estranhamentos, as reservas das intérpretes diante do fenômeno do brincar da criança que se apresenta cotidianamente no contexto das práticas educativas, representado no enunciado a seguir de forma mais explícita, mas é questão que atravessa os depoimentos em sua globalidade de forma explícita e implícita. Em suas palavras, o olhar incide nas justaposições do observar o brincar da criança, onde chama-se a atenção no sublinhado, em que há uma incidência maior para o pronome demonstrativo “ela”, representando a criança com a presença do seu brincar, em detrimento do aluno “ele”.

No caso, o brincar, né, como ela brinca, e porque ela brinca naquele momento, [...] pra mim é de extrema importância observar como é que ela brinca e porque que ela tá brincando daquele jeito daquele momento? Tudo tem um porque né, porque o porquê daquela criança tá agindo daquela maneira. Se ela tá reproduzindo algo, ou se ela tá brincando, ou se ele tá inventando, se ela tá imaginando né, aquele algo, isso pra mim é de extremamente importância, [...] se ela tem o momento de brincar em casa, ou se ela só reproduz isso em sala de aula, ou se ele tá num ambiente de violência, se ela tá num ambiente em que ela é proibida disso. (IB12).

Essa indagação da intérprete em relação a criança “*como ela brinca, e porque ela brinca*” (IB12), relaciona-se ao que afirma Larrosa (2010), acerca do adulto diante da criança na relação com a infância, enquanto um fenômeno não só social e histórico, mas também emerge para o adulto, em seu sentido existencial, e se re- apresenta como um enigma. Sob esse sentido existencial, diante da presença da criança com seu modo de ser e estar no mundo, na relação fundante com o seu brincar em suas formas plurais, tensiona e confronta a imagem da criança imatura socialmente, com a presença da criança e sua alteridade, que se diferencia dos adultos, não pelo déficit, mas pelas culturas infantis e suas gramáticas.

Essas múltiplas questões colocadas pela intérprete, ao observar as crianças, constituem aspectos, que compreende-se, se relacionam com a criança em sua autoria social, onde as formulações dos seus sentidos envolvem saberes e lógicas diferentes dos adultos, pois captam e interpretam seus contextos por meio das gramáticas das suas culturas infantis, e sobre as lógicas próprias do universo lúdico da infância, re-apresentadas como enigma, é que se põe a dúvida, “*se ela tá reproduzindo algo, ou se ela tá brincando, ou se ele tá inventando, se ela tá imaginando né, aquele algo.*” (IB12). Assim, “As crianças consideradas atores sociais criam sentidos e atuam sobre o que vivem.” (FRIEDMANN, 2020, p. 114).

No entanto, ao ser lançado o observar sobre a criança na relação com o seu brincar como um processo natural, há um estranhamento das demandas das crianças em suas tentativas de desenvolver suas brincadeiras no contexto da escola. Questão sob a qual descreve esta intérprete: “[...] *então o que tá acontecendo, é que a gente tá tendo muitas vezes que ensinar a criança a brincar, e às vezes é o espaço da escola que ela tenta desenvolver essas brincadeiras*” (IC19), mas pela concepção do brincar da criança como natural, é concepção tornada percepção. E diante da demanda social da criança em ampliar seu círculo de cultura no contexto das práticas educativas, nos laços sociais na cultura da escola, a partir desse entendimento, a criança, ao “*desenvolver essas brincadeiras*”(IC19), é desenvolvimento concebido como uma inversão, assim declarado: “[...] *tá havendo como em tudo, uma inversão. Nós, não deveríamos ser nós os responsáveis por ensinar as crianças a brincarem, isso é uma coisa natural da criança, e isso tem acontecido um pouco.*” (IC19).

Por ser percebida a criança no observar, como ser natural na relação com o seu brincar, a demanda social da criança pelo brincar como experiência de cultura, é percebida como uma inversão de valores, e por consequência dessa forma de pensar, é impossibilitada a esfera do reconhecimento legitimado de ampliação intencionada do repertório lúdico da criança como responsabilidade da educação e seus representantes, designado pelo pronome coletivo “nós”, “*não deveríamos ser nós os responsáveis por ensinar as crianças a brincarem*” (IC19). Na descrição desse acontecimento, na perspectiva de Geertz (2015), a cultura se revela não nos acontecimentos em si, mas no significado daquilo que aos sujeitos lhes acontece.

Por esses motivos, quando se lança o olhar para as crianças e seus interesses na relação com o que a cultura adulta lhes oferta, importante perguntar diante dessas ofertas na relação com o observado, com quais sentidos as crianças brincam de forma diferente? Sob quais sentidos se ocupam dessas tecnologias? Sob quais relações de significações com a complexa cultura atual? No espaço da escola, quando a criança “*tenta desenvolver essas brincadeiras*” (IC19), de que forma suas culturas infantis podem ser inseridas nos laços sociais da cultura escolar em suas práticas educativas?

Quando a criança tenta brincar, é impregnada pelas imagens ofertadas na cultura da qual faz parte, com confrontos e a busca ativa dos domínios diante dos mediadores culturais presentes nas imagens, representações e símbolos culturais, e diante desse processo, a importante responsabilidade da educação e suas práticas educativas, na ampliação de seus repertórios culturais, em diálogo e ampliação com a produção da cultura lúdica da criança.

As reproduções interpretativas da criança são singulares a cada grupo, são culturas plurais, porque existem diferentes modos de ser e interpretar das crianças em relação ao

contexto cultural onde vivenciam suas interações simbólicas cotidianas. Para compreendê-las, segundo a orientação da abordagem de observação antropológica das crianças e suas referências interpretativas, considerada as suas cognições, declara a autora: “A antropologia da criança dialoga com as análises de desenvolvimento cognitivo. A antropologia da criança quer saber a partir de que sistemas simbólicos as crianças elaboram sentidos e significados.” (FRIEDMANN, 2020, p. 122).

Portanto, sob a orientação socioantropológica, o brincar da criança está inserido em um sistema simbólico cultural, onde as crianças elaboram plurais significados, gerados em uma situação comunicativa do brincar, que em referência a Brougère (2003), segundo o analisado, é de segundo grau. Neste nível de linguagem, que é paralelo ao cotidiano, mas a ele alude, segundo Friedmann (2013), ao serem remetidas ao cotidiano, as comunicações das crianças em suas narrativas lúdicas, mesmo em suas mudanças dinâmicas, acontecem de acordo com os interesses e temas das brincadeiras, e nestas, identificam-se padrões que são permanentes, como os rituais, tempos e ritmos próprios, as regras, a concentração, as consequências resultantes das interações, e os papéis assumidos na relação com o brincar em suas diferentes formas.

Por esses motivos, considerado o contexto historicamente instituído na pedagogia, quanto a observação do espaço do brincar da criança e seu interesse focado na personalidade e o ajuste de ensino, como contraponto dessa perspectiva, em concordância com Friedmann (2013, 2020), ao propor analisar as relações do adulto com a criança por meio do seu brincar, a autora coloca no centro dessa relação, a importância do ato de observar, interagir e escutar o universo lúdico das crianças, sob a perspectiva do olhar/observar antropológico, a ser experienciado no âmbito educativo.

Sob essa orientação, compreende-se, que os educadores, na interação e confronto cotidiano diante do desafio dialógico com a criança como ator social, faz-se necessário repensar os paradigmas instituídos como guia orientador da observação das crianças na relação com o seu brincar. Desse modo, conhecer suas culturas, ler e tentar compreender seus vocabulários, suas gramáticas e seus significados, importante destacar, a partir do analisado até aqui, é sustentado por uma concepção de criança e seu brincar.

Portanto, guiadas por essa linha de pensamento sobre a observação da criança e seu brincar, percebe-se, corroborando as afirmações de Brougère (2003), que há uma ênfase na dimensão diagnóstica, vinculada as “fases do desenvolvimento”, da “criança ideal”, orientadas para as necessidades práticas do cotidiano, vinculadas ao contexto das práticas educativas e pedagógicas, relacionado ao que diz Mrech (2021):

[...] elas fundamentalmente pré-concebem como deverá ser o processo de desenvolvimento da atividade lúdica na criança. [...] Em decorrência, é fundamental que o professor perceba que cada criança frente ao lúdico apresenta a sua própria especificidade. (MRECH, 2021, p. 160).

Desse modo, no lugar da observação da criança real, emerge a criança abstrata, descrita pela teoria. Por isso, sob o ângulo da função diagnóstica, centrada na “criança ideal”, “fases do desenvolvimento”, é sentido delimitador da finalidade do observar a criança e seu brincar, para extrair indicadores, que orientados para resultados e adaptações ao ensino, evidencia-se no depoimento desta intérprete, o confronto e tensionamento que sente, sob os efeitos implicados dessa orientação limitadora, diante da complexidade de questões socioculturais que as crianças portadoras de culturas, trazem nos temas do seu brincar.

[...] eu deixo, num primeiro momento eles brincarem sós, brincar mesmo, brincar em sala de aula, sem brinquedo sem nada, sem nenhum tipo de objeto. [...] logo quando eu comecei utilizar esse tipo de técnica em sala de aula, essa metodologia, me assustei muito. [...] eu deixa eles brincarem, mas fico perto pra escutar o que eles estão falando, e você vê um, um ambiente de violência, muita, muita violência, violência familiar, e você vai escutando e vai tirando, e você vai pegando, e você vai se adaptando e, tentando melhorar aquela criança no teu dia a dia. (IB1).

Na relação com a função diagnóstica, as categorias, “técnica” (IB1) e “metodologia” (IB1), remetem ao sentido instrumental, cujo observar orienta-se em sua finalidade para adaptações socializadoras da abordagem da medição das diferenças, vinculadas aos sentidos valorativos de um julgamento de valor pré-estabelecido das diferenças, que acentua o individual da “criança ideal”, guiado pelo referencial da psicologia comportamental, e a naturalização abstrata de seus ajustes, expresso na questão, “tentando melhorar aquela criança no teu dia a dia.” (IB1).

Esse olhar que se inclina ao brincar da criança como índice de comportamentos adaptativos, para melhorar a criança, alude aos “parâmetros de normalidade”, e quando se confronta com o que foge desses parâmetros, a reação afetiva sobre si mesma, assume a imagem de susto, “me assustei” (IB1). Essa orientação, em sua função normativa, além de uma finalidade disciplinadora diante do que a criança manifesta no seu brincar, relacionado ao seu contexto cultural, que sob sua forma naturalizada, descontextualiza-se de uma análise crítica dos fatores culturais sociodiversos que envolvem os temas culturais com os quais as crianças interagem, e por esse filtro, a criança é percebida como reprodutora passiva de seu contexto.

Considerado o conjunto dos depoimentos das intérpretes, infere-se sobre a concepção que embasa suas observações, sob as quais, identifica-se a percepção da criança filtrada por

referências conotadas ao campo da psicologia da “criança ideal”, das “fases do desenvolvimento”, dos “parâmetros de normalidade”.

Sob essas referências, segundo Moscovici (2015), a objetivação em relação ao percebido, torna-se o concebido. Em outras palavras, o conceito abstrato, torna-se o concreto, e assim, a criança real, é percebida pelo “ideal” de criança em relação ao seu brincar, e sobre essa questão, conseqüentemente a idealização dos temas e as formas de brincar da criança, estão relacionadas ao que descreve Friedmann (2020), e suas influências no observar.

Com efeito, nas disciplinas originadas da psicologia comportamental, o discurso que trata das “fases do desenvolvimento” da criança adquiriu marcante legitimidade. Nessa linha, há um “ideal” de criança e as teorias do desenvolvimento foram fundamentais desde o século XX, para o estabelecimento de parâmetros de “normalidade”, que pautaram e orientaram pais e educadores a partir de 1940 até os dias atuais. (FRIEDMANN, 2020, p. 32).

Sobre essa questão, o que se percebe neste e nos outros depoimentos, mesmo com os avanços em relação a esses parâmetros de idealização da criança, e sob suas variações culturais, a tendência observadora é para a “criança ideal”, onde, segundo Friedmann (2020, p.32), “O contexto sociocultural tem grande influência no estabelecimento desses estereótipos.” Dimensão que corresponde, segundo Jodelet (2001, p. 29) sobre um postulado nos estudos das RS, que vincula a existência de uma correspondência “[...] entre as formas de organização e de comunicação sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica”.

Em referência a Jodelet (2001), sobre o mecanismo das objetivações em seus esquemas seletivos acionados na observação da criança idealizada e seu brincar, são categorias descritivas, cujas operações e suas lógicas, transformam o sentido e espaço do brincar, percebido como um lugar de observar índices de comportamentos para adaptação social e transmissão de valores disciplinadores, normativos e prescritivos para as crianças, de forma preestabelecida pelos adultos, o que parece constituir um dos sentidos pelos quais é reduzido o espaço das dinâmicas interativas do diálogo dos adultos com as crianças e escuta de suas narrativas lúdicas. Forma que invisibiliza os fatores socioculturais que incidem nas diferenças culturais das crianças e suas desigualdades sociais.

A relação com a observação e seu sentido, também incide na percepção das diferenças entre o espaço do brincar da criança, e o espaço do brincar dirigido pelos adultos. Evidenciado nessas diferenças, a descrição quanto aos espaços do brincar da criança ser marcado pela liberdade, e o dos adultos pelo regramento. Diferenças de sentidos que incidem no que diz

MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001, 2005), que os conteúdos das RS, na objetivação, modelam o ambiente ao qual se dirigem.

Sob essa reflexão, o destaque central abordado pelas intérpretes, são demarcados pelos objetivos pedagógicos e educacionais. Essas dimensões, observadas as diferenças, incidem nos espaços estruturados de aprendizagem, onde são propostas atividades lúdicas significadas como “brincar aprendendo” “brincar dirigido”, que em suas variações nas atitudes docentes na relação com esse espaço, é descrito com os significantes de moldagem, regramento e artifício. O brincar da criança observado nessa diferença, marcado pela liberdade e a diversão.

A intérprete (IA) estabeleceu a diferença, associada a função do objetivo que projeta no brincar da criança, considerado se o jogo é para observar, ou para direcionar ao auxílio de conteúdos curriculares, assim, desses supostos: “[...] *tem momentos que eu posso usar o jogo, pra observar e posso usar o jogo pra eu trabalhar um conteúdo, né, então vai depender do objetivo que eu tenho nesse momento, [...] então tem que ver se eu estou direcionando ou só observando.*” (IA16).

Observado acerca das diferenças dos espaços do brincar protagonizado pelas crianças, e os propostos pelos adultos, a influência da teoria implícita em referência à Piaget, “[...] *quando eu proponho, ou eu estou num momento de averiguação, se eles já têm isso acomodado, esse conhecimento, ou se eu quero induzir a gente fazer esse percurso de conhecimento, então, é, tem essa diferença.*” (IA16). A seguir, os seguintes depoimentos.

Pelas crianças [...] o espaço ela cria normalmente de uma maneira muito natural. A gente cria de uma maneira mais artificial né. A gente molda isso, pra que aquilo tenha uma finalidade, então essa é a principal, principal diferença. [...] um é moldado, o outro é espontâneo. (IB16).

O espaço delas é marcado pela liberdade, pela espontaneidade. [...] o professor vai apresentar é mais delimitado por regras e por limites. Tem o lúdico, mas, já fica aquela dimensão de que, é, precisa estar atento à regras. O deles é mais marcado pela espontaneidade. Ambos têm diversão não é isso? (ID16).

[...] na cabecinha delas a sala de aula, que não seria o lugar pra brincar, apesar de que, se você deixar, elas vão brincar em qualquer lugar, mas elas fazem essa divisão um pouco, sala de aula, “- Tia, eu quero brincar”, e o lugar onde elas pensam em brincar, é aqui fora, é o espaço livre delas aqui fora. [...] mas na cabeça delas seria esse lugar, o espaço mais livre. (IC16).

Desse modo, no ambiente “sala de aula” associado a significação do regramento, dos limites da moldagem, do artifício, em sua objetivação ao brincar para fins de auxílio das aprendizagens e transmissão de valores, são significantes contrários ao espaço de liberdade do brincar legítimo e protagonizado pela criança, onde, segundo Brougère (2003), na verdadeira

brincadeira, a liberdade de escolha de participar ou não da brincadeira em suas múltiplas formas, é condição central para o brincar acontecer.

Ao contrário da orientação técnica da observação e sua objetivação em uma função diagnóstica para fins de ajustes ao ensino, a experiência de observação com o objetivo intencionado para escutar, compreender e aproximar-se do universo lúdico das crianças, para enriquecer e ampliar seus repertórios lúdicos, para Friedmann (2013, 2020), pode ser proposto em qualquer lugar, como constatado pela observação da intérprete, como modo de ser e estar da criança, “[...] *de que, se você deixar, elas vão brincar em qualquer lugar.*” (IC16).

Desse modo, o sentido descrito pela intérprete, ao observar as diferenças que as crianças fazem sob a condição objetivada desses significantes na relação com o seu brincar, declara:

[...] na cabecinha delas a sala de aula, que não seria o lugar pra brincar [...] mas elas fazem essa divisão um pouco, sala de aula, [...] e o lugar onde elas pensam em brincar, é aqui fora, é o espaço livre delas aqui fora. [...] mas na cabeça delas seria esse lugar, o espaço mais livre. (IC16).

Portanto, a relação “dentro” de sala e “fora” de sala de aula, o estar “fora”, corresponde ao espaço físico-simbólico de maior liberdade pelas crianças, considerado a delimitação simbólica destes espaços na cultura escolar, e por este sentido, as concessões pontuais dadas as crianças no espaço escolar em suas práticas educativas, fora do contexto do brincar dirigido.

Assim, a observação do brincar da criança, tanto no ambiente do “brincar dirigido” pelos adultos, quanto fora desse ambiente, é guiada pelo conteúdo das RS sobre o brincar em seu significante dirigido, cujos conhecimentos práticos, tem a função de elaborar os comportamentos e comunicações do grupo de intérpretes e suas objetivações nas práticas educativas e pedagógicas. As diferenças entre um e outro nos modos de observação, comunicação e interação com a criança e seu universo lúdico, constituem nas RS, os modos globais de relacionar-se com a criança em suas formas de percepção, e sob essa dimensão, segundo Jodelet (2001), diz que:

[...] a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual. Finalmente, remete a fenômenos de influência e de pertença sociais decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e suas formas. (JODELET, 2001, p. 29-30),

No marco dessas diferenças observadas entre os espaços moldados em ambientes estruturados de aprendizagem, que segundo o global dos depoimentos, sobrepõe-se ao intencionado de espaços livres e modos de organizações outras na relação com o observar o brincar da criança, como base orientadora intencionada para a ampliação do seu brincar como experiência de cultura, reflete o que afirma Candau (2016).

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. (CANDAU, 2016, p. 806-807).

Desse modo, reiterando a análise anterior, e em relação a questão colocada por Jodelet (2001), de que o pertencimento social é fator decisivo no que é elaborado nos sistemas intelectuais e suas formas, e sob forte influência da área de conhecimento da psicologia do desenvolvimento, há um reconhecimento por parte do grupo de intérpretes, baseado na crença orientadora compartilhada e seus sistemas de valores, quanto a legitimidade da relação com a aprendizagem de forma efetiva e específica, se o brincar da criança for em ambientes estruturados de aprendizagens e dirigido pelos adultos.

Assim, em sua incidência para o ambiente dirigido, os sentidos valorativos presentes no observar o brincar da criança, é extraído o que é “saudável” e “não saudável”. A seleção orientadora projetada ao espaço do “brincar dirigido”, deve corresponder ao que seja compatível com os objetivos pedagógico, assim, “[...] *a brincadeira já dos professores, é algo mais, é é é ligado a questão mesmo histórica, relacionado com os escritores.*” (IE16). Corrobora o que descreve Brougère (2003, p. 176), onde, o sentido de legitimidade e o valorativo correspondentes na observação das brincadeiras e sua seleção, significa que:

Essa legitimação de fato de certos jogos não depende de um movimento de reflexão, mas, para muitos, da aceitação de valores e representações tradicionais relativas ao jogo da criança [...] deve se orientar em uma direção que seria a da compatibilidade com os objetivos pedagógicos explícitos. (BROUGÈRE, 2003, p. 176).

Por esse motivo, “[...] *tem muita brincadeira que eles trazem da, do cotidiano deles na infância né, que eram brincadeiras, seriam mais saudáveis né*” (IE16).

De tal forma, incide sobre o observar das intérpretes os critérios seletivos baseados em seus valores, e a conseqüente legitimação de determinadas brincadeiras que as crianças trazem

para dentro da escola e suas práticas educativas, que ao perpassarem pela comparação e julgamento de valor, são consideradas ou não.

Tudo ocorre como se somente uma parte dessa cultura lúdica tivesse direito de atravessar a porta da escola, essa que, de um lado, remete à vida cotidiana e, de outro, tem como característica se enraizar em uma experiência comum às crianças e aos adultos. Dentre as formas rejeitadas, acham-se, com efeito, as que se desenvolveram durante os vinte últimos anos. O jogo legítimo seria o que o professor primário conheceu em sua juventude, o que se baseia em uma tradição, o que o tempo transformou em uma forma legítima. [...] Essa tradição pode estar, ao mesmo tempo, ligada, às lembranças que os professores têm dos jogos de sua infância [...]. (BROUGÈRE, 2003, p. 176-177).

Situada a declaração da intérprete de que a maioria propõe o brincar onde “*os professores relacionam o brincar muito ao jogo, né, normalmente é o concreto*” (IE16), corrobora o que diz o autor, de que:

[...] mesmo se atenuada quando a criança cresce, é inegável. O que surge é, de preferência, entre o jogo e as atividades que são objeto de importantes investimentos pedagógicos. Mas, talvez, falar de investimento pedagógico implique a transformação do jogo em outra coisa que não é mais realmente jogo. (BROUGÈRE, 2003, p. 177).

Ou seja, a incidência nas práticas educativas dos jogos educativos, está relacionada a consequente diminuição da presença do brincar da criança em níveis mais avançados da escolarização, cujo sentido de jogo citado pela intérprete, e o investimento pedagógico que lhe é associado, “*normalmente é o concreto*” (IE16), é referência diferenciadora que se afasta do sentido da relação com a brincadeira das crianças. São dimensões que são selecionadas a partir das referências e intenções do observar em sua função seletiva da cultura lúdica da criança, para fins educativos e pedagógicos.

Dessa forma, o conceito do brincar dirigido, atuante como núcleo orientador das RS sobre o brincar da criança, e sob esse núcleo, canaliza nas RS, o conjunto de informações, classificações, imagens, conceitos, crenças, e sua organização em termos do que conhecem sobre o brincar, orientando o modo como observam, interpretam e se relacionam com a criança e as manifestações de sua cultura lúdica em suas práticas educativas.

Desse confronto nas comunicações entre adultos e crianças, as crianças não são passivas, mas intérpretes proativas diante das interações que estabelecem com os objetos da cultura, e dentre as fontes de imagens e representações, o brinquedo, específico do universo da infância, é referência privilegiada em seu processo de socialização, e assim, fundamental

considerar essas questões nas práticas educativas, diante da observação e interação com o brincar da criança e seus brinquedos.

São questões configuradas em contradições, entrelaçadas entre a pouca permissão/negação/redução da presença do brinquedo nas séries iniciais, e o valor transgressor das crianças em suas reivindicações, correspondente ao valor do brinquedo para a sua integração na relação com o “socius” segundo Brougère (2010). São aspectos sintetizados nesse enunciado: *“digo num pode, pelo amor de Deus num pode! Mas mesmo assim não podendo, elas acabam compartilhando esta boneca.”* (IB6). São dimensões que assumem no espaço da observação do brincar, as seguintes configurações, considerado os depoimentos a seguir.

[...] na sexta-feira né, quando elas trazem brinquedo, trazem boneca, eu num costume trazer essas coisas né, brinquedo em sala de aula assim, é, boneca, essas coisas não, mas quando elas trazem, realmente eu sento com elas, eu brinco com elas, [...], eu adoro brincar com elas, né, a gente, brinca do neném, da mãe, na hora que vai dormir, ai eu fico com, percebendo como é que elas interagem, e vendo dessa maneira como é que a gente pode agir em sala de aula com elas pra melhorar esse aprendizado delas, e a convivência em sala de aula. (IB15).

[...] às vezes por exemplo, ai eu perguntei, “-O que foi que ela fez?”, digamos, quando ela tá dando uma lição nela, ai ela conta, ai, eu disse, “-E se fosse com você? Você ia gostar que chamasse atenção dessa forma? Ai elas respondem, “-Não, mas aiiiaah, às vezes é só brincadeira!” “-Mas a, isso pode acontecer na vida real, e ai, você ia gostar?” [...] então eu sempre eu oriento essa questão da empatia, de se colocar no lugar do outro, né, né, de refletir acerca do que você fala, eu gosto muito de trabalhar com valores. (IA18).

Em relação ao depoimento das intérpretes (IA) e (IB), na relação com o observar o brincar da criança em sua brincadeira de boneca, identifica-se sua finalidade para ajustes ao ensino e transmissão de valores. No primeiro depoimento, orienta-se para perceber *“como é que elas interagem, e vendo dessa maneira como é que a gente pode agir em sala de aula com elas pra melhorar esse aprendizado delas, e a convivência em sala de aula.”* (IB15).

No segundo depoimento, onde *“digamos, ela tá dando uma lição nela”* (IA18), a criança parece estar projetando uma configuração relacional prescritiva e normativa do mundo adulto, que pode ser “uma lição” relacionada a diferentes contextos de onde a criança se apropria e traz para a brincadeira, em plena experimentação das regras e normas adultas, projetadas na boneca enquanto brinquedo, suporte do seu brincar, com a consciência de que está em um espaço imaginário, de onde responde ao prescritivo do adulto: *“-ai elas respondem, “-Não, mas aiiiaah, às vezes é só brincadeira!”* (IA18). Esse enunciado reflete que, *“Toda coação interna faz ressurgir a brincadeira... toda coação externa arrisca-se a destruí-la.”* (BROUGÈRE, 2010, p. 110).

Sob essa orientação, a observação do brincar da criança é interrompido pelo normativo, e conseqüentemente o diálogo, e em seu lugar, as prescrições, que nas RS, é justificada para “*essa questão da empatia*” (IA18), porque “*eu gosto de trabalhar com valores*” (IA18), onde a brincadeira serve de meio para essa finalidade. Sobre essa questão, segundo Friedmann, (2020):

É desafiador aprender a lidar com o equilíbrio entre tempos de falar, ensinar, propor, intervir e tempos de escutar, aprender, estar junto, tomar distancia e observar. Negociar com elas combinados e regras. [...] A partir do momento em que se começa a ter consciência da importância de escutar e de observar crianças em seus contextos e territórios cotidianos espontâneos, sem a interferência dos adultos, instaura-se o desafios de uma mudança de postura ética e metodológica: não mais partir de verdades universalmente reconhecidas pelo mundo adulto a respeito de crianças, mas considerar e aprender a escutar e decifrar o que elas vivem, sentem e pensam, a partir de suas próprias vozes. (FRIEDMANN, 2020, p. 141-143).

Essas dimensões em referência a autora, também refletida a partir de Brougère (2010), na concepção socioantropológica do brincar, a brincadeira é antes de tudo, uma forma da criança confrontar-se com a cultura e relacionar-se com os seus conteúdos culturais. Apropriase do contexto exterior, e por essa ação, passa por processos de elaborações que envolve transformações por meio de modificações e adaptações, para então transformar-se em uma brincadeira, cuja centralidade “[...] é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira.” (BROUGÈRE, 2010, p. 82). Portanto, observar o brincar da criança para a ampliação do repertório lúdico à sua disposição, vincula-se ao fato de que “A brincadeira infantil em seu conteúdo imaginário e narrativo parece se enriquecer grandemente com suportes variados e coerentes colocados à sua disposição.” (Ibidem, p. 87).

Desse modo, a partir do autor, no cenário lúdico intencionado ao brincar, a importância do brinquedo para e na relação com a criança, por estar diretamente relacionado a sua socialização de uma forma não linear, e é apoio e mediador necessário da relação da criança com o meio social. Portanto, o brinquedo, em sua utilização e interpretação pela criança, não é um objeto estrangeiro, mas sempre em relação ao contexto cultural de referência da criança, e dessa forma, a socialização não é por este condicionada, mas é resultado do contato, apropriação e reconstrução da criança com o brinquedo no seu brincar, onde, sua eficácia simbólica, só se consolida, pela apropriação e interpretação que a criança faz do brinquedo na relação com as suas brincadeiras.

Em sua importância, segundo o autor, a criança estabelece outras plurais relações com o brinquedo, além da evocação da brincadeira, que passa pela posse do objeto e negociações

com os outros, é objeto de investimento afetivo, descobertas e explorações de plurais relações sociais, e segundo o descrito pelas intérpretes, na relação das crianças com a boneca, é fonte de inúmeros conteúdos simbólicos.

O conteúdo simbólico do brinquedo, é dimensão primordial para os sentidos que com ele é estabelecido, por ser uma relação ao mesmo tempo com o objeto e com os discursos, tanto dos adultos, quanto das crianças sobre o objeto. Sobre estes, as crianças “[...] individualizam e redobram as significações. Portanto, é legítimo estudar também as dimensões de socialização do brinquedo, independente das interações lúdicas.” (BROUGÈRE, p. 2010, p. 72). No entanto, é no seu brincar, que a criança, na relação com o brinquedo, seja os produzidos pela cultura, ou os que a criança elabora em suas arquiteturas lúdicas, está em constante doações de novas significações. Por todos esses sentidos, em concordância com o autor:

Encaramos a socialização como o conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “socius” que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não verbal. (BROUGÈRE, 2010, p. 66).

Com distanciamento desses sentidos, as imagens e sentidos que fazem parte das RS do grupo de intérpretes em relação ao observar o brincar da criança e sua escuta, assume feições que se concretizam no que também descreve Borba (2007, p. 35), quanto a concepção “[...] predominante da brincadeira como uma atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e sua integração à sociedade.”

Portanto, essa forma de pensar, traz a marca de uma cultura normativa da criança dependente e passiva, e nessa configuração, a brincadeira é objetivada a ser observada como uma atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais e meio de transmissão de valores, onde o concebido torna-se o percebido, e dessa forma, é gerado o distanciamento do sentido de que a brincadeira é um espaço social, e portanto, não é criada de forma espontânea, mas resulta de uma aprendizagem social, que permite a criança integrar-se na relação com a cultura e nos laços sociais do qual participa de forma ativa.

Por esse motivo, nos diz Friedmann (2013), que um dos centrais e grandes desafios, ao observar, escutar e interagir com o brincar da criança e suas narrativas lúdicas sob a orientação da antropologia da criança, implica em que “O educador/professor tem muito que aprender com o antropólogo a respeito desta atitude de escuta, conexão e presença. Ele tem

ainda como desafio enriquecer o ambiente cultural oferecido às crianças: [...]”. (FRIEDMANN, 2013, p. 161).

Por esse motivo, ao ser proposto um espaço indutivo intencionado ao protagonismo da criança, orientado para ampliar e enriquecer as suas relações com o brincar, a importância da observação do brincar da criança segundo Corsaro (2011), em conexão com o proposto por Friedmann (2013, 2020), envolve para esse fim, uma relação que solicita a imersão do olhar e escuta antropológica na relação com os lugares de brincadeiras da criança, cuja extensão imersiva sob essa orientação, não se restringe somente ao pesquisador de campo, ao desejar adentrar no mundo das crianças e conhecê-las.

Para Friedmann (2013, 2018, 2021), é proposta extensa aos educadores que convivem cotidianamente com crianças, e destes também exige, a postura de quem pesquisa, aberto e guiado pela intenção de adentrar e conhecer o universo das brincadeiras experienciada pelas crianças, suas gramáticas, seus modos próprios de interação e organização social, inerente às singularidades de sua própria socialização em suas culturas infantis, paralela, e ao mesmo tempo em constante diálogo e interação com a cultura adulta, cuja abertura implica o confronto com os temas que “assustam”, como nos disse a intérprete, em suas aproximações a esse contexto, onde *“logo quando eu comecei utilizar esse tipo de técnica em sala de aula, essa metodologia, me assustei muito.” (IB1).*

Desse modo, as intérpretes, diante do confronto com as questões e temas que as crianças trazem em seu brincar, projetadas em suas narrativas lúdicas, incide sua percepção observadora ao brincar da criança, pelo protótipo da “criança ideal”, e segundo Mrech (2021), a imagem da criança universal das teorias, quando projetada à criança real na relação com o contexto cultural que trazem para o seu brincar, segundo o descrito nos depoimentos, lhes é atribuída uma condição de reprodução passiva e imaturidade social.

[...] a maioria das vezes assim eu me assusto, porque as brincadeiras são pesadas. [...] “-Eu vou te dar um tiro, eu vou te matar” “Chegou o carro prata, matou teu pai” “Vi muito sangue na porta” Tá entendendo? “- Ah! O papai quebrou a cara da mamãe, assim no soco” e tal, e eles reproduzem isso em sala de aula. Ai eu meu Deus do céu! Né, que ambiente essa criança vive? (IB1).

Eles imitam o pai batendo na mãe, [...] eles imitam é, é, a fome, eles imitam a violência no bairro, então, tudo isso pra gente, pra mim é de grande importância, porque eu começo a observar o meio que aquela criança vive, e como eu posso trabalhar com eles e a partir daquilo, [...] pra desmitificar esse meio né, que a vida não é só violência, a vida também tem o lado bom, tem muita coisa boa, a escola tá aí pra isso, pra agregar valores bons, [...] pra essa família e fazer com que essa família também interaja com a gente. (IB6).

Observar os contextos de naturezas múltiplas que as crianças abordam no brincar, entre eles, o tema das violências sob as quais estão submetidas no seu cotidiano, são temas que se chocam com a imagem social da criança em sua universalização como “ingênua”, “inocente”, como analisado anteriormente segundo Sarmiento (2007), originada no pensamento filosófico, por uma tese dominante da bondade imanente da criança, cujo paradigma enraíza-se em Rousseau.

As crianças interagem com os repertórios lúdicos da cultura, integrando em seu brincar, temas e conteúdos culturais que lhes afetam e fazem parte do seu cotidiano, relacionados com as vulnerabilidades sociais as quais estão submetidas, como a violência doméstica familiar, a violência urbana, a fome, são temas que confrontam e tensionam abordagens do observar o seu brincar, guiado por significações técnicas e analíticas, extraídas do repertório das teorias universalizantes, das “fases do desenvolvimento” da “criança ideal” conducentes de “parâmetros de normalidade”.

Sobre essa questão, segundo Brougère (2010), quando a criança traz o tema da violência para as suas brincadeiras, alerta para aqueles que as observam, segundo o analisado até aqui, a importante reflexão sobre a imagem social da criança que orienta o olhar para o seu brincar, pois um dos pressupostos centrais do autor, é o de que, o modo como o adulto observa o brincar da criança, está vinculado a imagem social que tem de criança e infância, e tais imagens carregam consigo os valores, as crenças, as ideologias e as dimensões afetivas que lhes são agregadas e projetadas nas crianças com juízos de valor moral, e desse modo justificadas, “*porque as brincadeiras são pesadas*” (IBI). São marcas culturais presentes na observação implicadas nas práticas educativas e pedagógicas, que envolvem a relação com a criança e seu brincar, cuja presença dessas questões, comparece nos depoimentos sob múltiplas variações.

Em referência a Brougère (2010), sobre as formulações de sentidos e os interesses temáticos das crianças na relação com o seu brincar, sob a exploração do tema da violência em suas diferentes formas na sociedade, segundo o descrito pelas intérpretes, nos diz o autor, sobre essa relação, que por ser a brincadeira um confronto da criança com a cultura e sua entrada nela, do modo como ela existe naquele momento histórico, e ao integrar em sua brincadeira o universo que a cerca, a criança busca harmonizá-lo simbolicamente por meio de sua própria dinâmica. Portanto, “Sendo uma confrontação com a cultura, a brincadeira é, também, confrontação com a violência do mundo, é um encontro com essa violência em nível simbólico.” (BROUGÈRE, 2010, p. 83). Desse modo, segundo o conjunto dos relatos com descrições de temas explorados pelas crianças em suas brincadeiras, são dimensões que

aborda com um alerta em relação aos juízos de valor, e as posições assumidas pela educação e seus educadores, à iniciativa lúdica da criança.

Parece-me bem limitado pensar que a criança só possa ter interesse, nas brincadeiras, pelo lado bom das coisas. Ousaria dizer que me parece saudável que, através de sua brincadeira, ela descubra a cultura em todos os seus aspectos. É verdade que, em termos de educação, isso não é suficiente. Mas nenhuma brincadeira constitui o todo, nem mesmo a base de uma educação. À iniciativa lúdica da criança deve corresponder, em outros momentos, a iniciativa educativa do adulto. (BROUGÈRE, 2010, p. 93).

Em relação a essa questão, em que a cada movimento da criança em suas iniciativas lúdicas, deve haver um movimento correspondente da educação e dos educadores, conduz considerar as formas e sentidos pelos quais movimentam-se na busca de dialogar com o contexto sociocultural da criança em sua alteridade, cuja intenção na busca de compreender sua interação e exploração da cultura em seus múltiplos aspectos, evoca considerar e refletir sobre as posições, comunicações e relações que assumem diante do que as crianças dizem e alertam sobre a cultura e seus contextos, e dentre estes, os modos, segundo Brandão (2002), da educação como cultura, que em seus modos, valores e concepções de suas práticas, refletem o sistema simbólico cultural e seus significados em relação aos laços sociais na relação com a criança e o seu brincar, cujo espaço é vivido por elas, como espaço de produção de sua cultura lúdica, em diálogo permanente com a cultura adulta.

Em tais modos, utilizam-se de palavras, objetos da cultura e dos gestos, todos integrados em sua ação lúdica como linguagens, cujas gramáticas presentes em suas narrativas lúdicas, experimentadas na ação do brincar, fazem a distinção entre aparência e realidade. É o que descreve essa intérprete em sua observação sobre os modos plurais da criança brincar, onde, diante das múltiplas faces da violência presente na cultura contemporânea, para Brougère (2010, p. 83) “Talvez a brincadeira seja o único meio de suportá-la [...]”. Assim:

Eu noto [...] eu observo que ultimamente eles trazem, a brincadeira deles tá muito relacionado a realidade deles, é algo que eles assistem, o que eles vêem. A brincadeira do momento mesmo é um tal de “batatinha frita, um, dois, três”, eles viram e atiram em todo mundo, de uma série de não sei de onde eles assistem. Isso aqui na escola virou uma febre. (IE16).

Dessa forma, diante do que assistem e trazem para suas brincadeiras em relação ao descrito pela intérprete, nos diz o autor, que diante desses elementos, o que caracteriza a cultura lúdica da criança, além da parcialidade do restrito ao que lhe é mais ou menos imposto pela cultura, é marcada sua produção, fundamentalmente pelos modos como as crianças

reagem, interagem e interpretam o conjunto das propostas culturais adultas dirigidas à elas, onde estão presentes, tanto o condicionamento, quanto a inventividade da criação infantil.

Portanto, em concordância com o autor, na observação e diálogo com a criança, importante considerar, tanto o condicionamento, quanto a inventividade, uma vez que são dimensões vinculadas a um complexo processo de produção de significações e formulações de sentidos realizados pelas crianças, quando brincam com os elementos da cultura, pois, “[...] é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares.” (BROUGÈRE, 2021, p. 29). São aspectos que marcam a singularidade da cultura lúdica da criança. Dessa forma:

Do ponto de vista da criança pequena, a brincadeira ligada à televisão pode permitir uma abordagem distanciada, até mesmo crítica, de determinados conteúdos televisivos. Encontramos aqui a possibilidade de conceber uma educação da criança telespectadora através da brincadeira. Na verdade, a brincadeira permite a descarga das emoções acumuladas durante a recepção televisiva, a tomada de distanciamento com relação às situações e aos personagens, a invenção e a criação em torno das imagens recebidas. (BROUGÈRE, 2010, p. 63).

Por isso, a centralidade do observar para conhecer as crianças e suas culturas, está também relacionada sua importância ao caráter sociodramáticos dos episódios que as crianças denunciam da cultura adulta, e trazem para o seu brincar, os quais manifestam-se contornados por contextos e fatores sociais diversos, e constituem demandas de questões sociais cruciais que afetam as crianças de forma negativa, e enquanto sujeitos sociais, de forma específica, revelam os dramas sócio-históricos da criança brasileira, que vive as desigualdades sociais.

Desigualdades que atravessam segundo Del Priore (2007), os tempos históricos desiguais das crianças brasileiras, e nessa travessia, a continuidade dos modos desiguais pelos quais as crianças são consideradas junto com seus contextos socioculturais, que na passagem aos muros da escola, segundo Candau (2011, 2016), o modo como são percebidas as diferenças culturais, são diferenças culturais entre infâncias, que ultrapassam os direitos individuais, e tocam nos direitos coletivos e culturais, que negligenciados nas políticas públicas da infância, afetam os modos e as formas interativas das crianças na relação com seus ambientes socioculturais em bairros periféricos da cidade, implicados no ambiente escolar, tanto em ser um espaço onde buscam suprir a redução do espaço urbano em oferta para suas brincadeiras, quanto com os temas que abordam no brincar, os quais, denunciam com seus temas sociodramáticos, o contexto desigual ao qual estão inseridas, denunciam com os temas que abordam em seu brincar, as marcas das plurais formas de violência que atingem as crianças nos meios urbanos, somados a redução dos espaço para experienciarem suas

formulações de sentidos nos seus modos de brincar. São questões que incidem nas condições da negação dos direitos das infâncias locais na Amazônia Paraense.

Sobre essa questão, a importância do brincar na interação com os diferentes contextos culturais, cujo aprendizado social inerente ao brincar da criança, envolve uma determinada forma de relação com o mundo, ao criar-se o que descreve Vygotsky (1994), uma zona de interação, que denomina de desenvolvimento proximal, onde estão presentes as significações lúdicas da ação no brincar, que experienciado em um espaço paralelo à vida cotidiana comum, a criança experimenta modos de interagir com a realidade, explorando formas simbólicas de interpretar a realidade que vive, e pela função imaginária, ao colocar-se no lugar do outro, e encenar experiências que lhes são difíceis de assimilar, como o tema da violência que lhe cerca, são temas que reproduz não de forma passiva em suas brincadeiras, mas de modo interpretativo.

Assim, esse confronto com as imagens sociais historicamente instituídas da criança pelo déficit, e da criança universal produzida pelas teorias, gera o tensionamento com “[...] saberes periciais indutores de uma reflexividade institucional, indutora de uma ocultação das crianças como actores sociais dotados de autonomia e competência.” (JAMES; JENKS; PROUST, 1998 apud SARMENTO, 2007, p. 41).

Esses saberes periciais, quando tensionados na relação com a criança, causam estranhamentos, e diante do estranho, a tendência das RS sobre o brincar na relação com a criança, oscila aos antigos parâmetros de referência, e com Friedmann (2013), quando o observador se dirige para a criança e o que ela produz, são projetadas em “[...] dimensões tingidas pela cultura do observador, pela sua história, pela cultura na qual elas próprias estão inseridas.” (FRIDMANN, 2013, p. 124).

Como veremos nos depoimentos a seguir, são questões relacionadas ao observar as crianças e seu brincar, que remetem as referências de crianças e infâncias, e em consonância à interpelação de Friedmann (2013, p. 25) para esse contexto, a qual indaga em relação ao tema e suas relações com as práticas educativas e pedagógicas, sob “Qual é nosso referencial de infância? De que crianças falamos ou em que crianças pensamos quando planejamos aulas, atividades ou encontro voltados para elas? Quem é esta criança real, à nossa frente, distante do nosso ideal de criança?”.

São questões fundamentais vinculadas ao observar as crianças como portadoras de culturas e o seu brincar, e a consciência de que imagens sociais lhes são projetadas.

Desses múltiplos aspectos que são captados pela observação dos professores educadores diante do contexto do brincar da criança, é significado como espaço tradutor da

sua história de vida, e o que ela conta. No entanto, incide o olhar aos valores educativos que traz do ambiente familiar, do entorno da comunidade, os quais reiteradamente servem como indicadores para interpretar o comportamento e personalidade da criança, projetados como guias para diferentes finalidades educativas e pedagógicas.

Desse modo, o brincar revela segundo as intérpretes, histórias de vida. São depoimentos que retratam o que as crianças trazem para o seu brincar, a relação dos adultos com a criança referente as regras, horários, normativas, os vocabulários que se utilizam do mundo adulto para compreendê-lo, as relações de poder que estão vinculadas a esses vocabulários, e expressam os modos relacionais nos vínculos familiares, e sob quais relações e sentidos a criança conta de si, da relação com o mundo, imprimindo formulações de sentidos em seus diferentes modos na relação com o brincar.

O sentido histórico e seus contextos culturais, segundo o analisado, ficam subordinados em face da concepção das diferenças individuais da “criança das fases do desenvolvimento”, da “criança ideal”, as quais incidem de forma projetiva na dimensão diagnóstica da observação para fins pedagógicos e adaptativos ao contexto escolar, que em suas finalidades, orientam o olhar aos valores educativos que trazem do ambiente familiar, do entorno da comunidade. Tais dimensões, reiteradamente servem como indicadores para interpretar o comportamento e personalidade da criança, projetados como guias para diferentes finalidades educativas e pedagógicas.

[...] a história de vidas delas, porque tudo ali é traduzido na brincadeira. É a vida familiar, a vida ali no entorno, na comunidade, é, até assim a educação que ela vem recebendo do lar. É, ela vai terminar demonstrando nessas brincadeiras. (IE12).

Vocabulário que eles utilizam, as relações de poder que eles tem né, a referência que eles têm, da família, quem são essas referências, é o retrato mesmo que eles têm do dia a dia das atividades que eles desenvolvem, porque eles falam: “- Não, agora não é hora de brincar, agora tu vai te arrumar que tu vai, pra aula particular se não eu vou te deixar na casa da tua avô, que eu não vou poder ficar em casa.” Então eles retratam muito, na fala deles né. Então a gente acaba tendo esse retorno de como é esse cotidiano deles depois que eles saem da escola. (IA2).

No tipo de brincadeira, você percebe, tem crianças, a brincadeira assim a questão mais agressiva, tem outras que não, já utiliza no cotidiano né, mais saudável do brincar, isso é, é tocante, não adianta, é toda a história de vida da criança ela, é ali o lúdico. Se o profissional da educação, tá ali observar ele vai identificar essa criança. (IE12).

E ai tem brincadeiras assim que são, é, tranquila. As meninas brincam de boneca, tem menina que só consegue brincar com carrinho, com uma bola, brincar com o coleguinha, brincar é, ver um, qualquer objeto e transformar ele num brinquedo. (IB1).

[...] no fundamental, eles continuam refazendo esses retratos, [...] o lúdico ele te traz muito disso, ai você consegue chamar a família com jeitinho, pedindo ajuda né de

outros profissionais, [...] pra que a gente chame aquela família, oriente, pra que a gente possa ter um êxito melhor para o desenvolvimento desta criança. (IA1).

[...] algumas crianças são bem tranquilas, carinhosas, outros não, são impaciente, são até violento, são, uns, tolerância zero, que a gente precisa tá chamando a atenção, precisa tá orientando, precisa tá chamando família, então, mais assim esses comportamentos, né. (IA2).

Desses contextos socioculturais, a observação da relação entre os tipos de brincadeiras e as formas como as crianças se projetam nelas, que com foco no comportamento e personalidade, são dimensões percebidas com sentidos valorativos. Assim, os comportamentos identificados das crianças no seu brincar, em sua tradução para o educador, sob o código da ciência, como nos diz Mrech (2021), percebe-se não a criança por ela mesma, em sua singularidade, mas a criança descrita pelos códigos científicos, emergindo a descrição da “criança ideal”.

E assim descrita a criança em sua “brincadeira tranquila”, “saudável”, associada aos valores positivos a criança “tranquila”, “carinhosa”, mas “os outros”, em alusão aos “alunos”, associados aos valores negativos, são “impacientes” “violentos” “intolerantes”. No discurso, a criança é encoberta pelo aluno, e o espaço do seu o brincar livre, concebido como liberação de energia excedente, é liberado em momentos, onde um deles, é o recreio, e justifica as brincadeiras serem dirigidas, “[...] *Ali eu vejo muito deles tarem correndo, é difícil eles pararem, por isso que às vezes as brincadeiras têm que ser dirigidas mesmo.*” (IA2).

Sob essa orientação diagnóstica para fins de ajustes, o foco da observação é no comportamento, cuja reprodução interpretativa elaborada pelas crianças do seu cotidiano, é descrita como modos de interpretarem os adultos em suas narrativas lúdicas, e as leituras de mundo que fazem em relação ao que vivem, descrito pela intérprete (IA), como o “retrato” de sua experiência cotidiana projetados no brincar. Da passagem da criança da educação infantil ao ensino fundamental, o “retrato” (IA2) é refeito em seu brincar, com indicativos da narrativa lúdica da criança, remetida ao jogo simbólico, que se infere do discurso da intérprete, retratar “temas-tabus”, onde é chamada a família e outros profissionais.

Dessa forma, a observação, conotada ao campo da psicologia da “criança ideal”, das “fases do desenvolvimento”, dos “parâmetros de normalidade”, ao predominar no filtro perceptivo dirigido ao espaço do brincar da criança, o lugar cultural simbólico do seu brincar, e junto com a criança, são invisibilizados os significados que dizem de si, pois há todo um discurso e significado científico que guia as observações por essa linha das teorias do desenvolvimento, que para Mrech (2021), há uma justaposição da imagem ideal de criança, que encobre a criança real cotidiana, onde os professores:

Eles acabam por confundir a imagem da criança universal trazida pelas teorias com a criança particular. Com isso, não é de se espantar que a criança não tenha ainda sido percebida em toda a sua singularidade, pois o que emerge em seu lugar são imagens das teorias psicológicas, médicas etc. e/ou as imagens sociais e individuais que os adultos fazem dela. (MRECH, 2021, p. 159-160).

Esse sentido do observar, reconhece que o brincar da criança traz pistas, cuja questão vinculava aproximações entre a cultura lúdica que a criança vive fora do contexto da escola e na escola, mas o olhar para as pistas dessa relação, sob a perspectiva parametrizada, é o adulto quem projeta o seu significado ao conteúdo da criança para obter resultados, seja relacionado a aprendizagem, seja ao processo de socialização e transmissão de valores. Assim, observar o brincar da criança, sem a participação do diálogo com a criança, apesar das pistas reconhecidas, há o distanciamento da criança e sua cultura com seus significados próprios, pela busca do produtivo, do resultado, e com esse sentido diz: “[...] *traz muitas pistas se a gente consegue aproximar no que eles vivem, tentar dar significado praquela, praquela conteúdo, e a criança consegue interagir e tiver até um resultado até mais satisfatório.*” (IA19).

Como vimos, o tema da observação do brincar da criança na relação com o sistema simbólico cultural onde a criança interage, abrange uma multiplicidade de questões presentes nos depoimentos das intérpretes, que em diálogo com os autores, o observar as crianças e o seu brincar, em sua complexidade, assinalam o quanto as crianças são impregnadas pelos registros simbólicos culturais do mundo contemporâneo, marcado por uma pluralidade e complexidade de questões que as crianças trazem para o contexto do seu brincar no ambiente das práticas educativas, mas que observadas a partir da “criança ideal”, reduz essa complexidade de contextos da cultura lúdica da criança, em detrimento da função diagnóstica para ajustes do ensino e transmissão de valores

Sob esse aspecto, e em concordância com Friedmann (2013), sobre a importância da alfabetização lúdica do observador descrito pela autora, que se orienta para o adulto, significa:

[...] desafiar-se a apreender uma língua que pouco conhece, ele terá a possibilidade de compreender e apreender as mensagens das diversas brincadeiras, por meio da percepção das crianças, adentrando em suas paisagens e imagens, conhecendo suas culturas, lendo e tentando compreender seu vocabulário, sua gramática e seus significados. (FRIEDMANN, 2013, p. 46).

Sob esse sentido, entre outros enunciados similares no conjunto dos depoimentos, parece aproximar-se, segundo esse enunciado, onde as brincadeiras, na percepção da

intérprete, dentro das contradições e em aproximações ao sentido da “alfabetização lúdica” em referência a autora, inferem que “elas” (IB1), as brincadeiras, “*falam pra gente*” (IB1), é “*o texto vivo da criança, da convivência dela*”. (IB1).

Esse enunciado parece sinalizar a emergência de uma outra camada das RS sobre o brincar da criança, que pelas experiências cotidianas, parece estar em processo de elaboração, a percepção de que as brincadeiras são um modo de ser e estar das crianças, que refletem uma linguagem singular nos seus modos de dizer sobre si e o mundo que as cercam, possuem uma gramática, transmitem mensagens, é experiência cultural com formas próprias de se comunicarem com a cultura adulta. Sob esse aspecto, os depoimentos a seguir, foram elaborados na relação com a questão sobre o que acham que as crianças aprendem em suas brincadeiras.

Sobre essa questão, emergiu a dimensão, de que “[...] as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.” (SARMENTO, 2004, p. 21). Sobre esse sentido, presente em suas comunicações, o foco do que lhes chama a atenção em relação a aprendizagem social das crianças, é o modo como elaboram, constroem, desconstroem, e negociam as regras que regulam as suas brincadeiras, e nesse processo, presente na dimensão da convivência, o respeito ao outro, a solidariedade do auxílio entre as crianças em torno do objetivo comum da brincadeira.

Desse modo, a criança vive a experiência de dimensões relacionais com seus pares, de forma contínua, cujas marcas temporais no brincar, registra a continuidade e a mudança, os cruzamentos de tempo, passado, presente e futuro, exemplificado essas dimensões observadas nos depoimentos a seguir em duas descrições, o brincar no jogo de bola, e na brincadeira de boneca.

Brincadeiras que tem regras, eles se políam, observo, até porque que tem a questão da competitividade, então eles colocam as regras como algo que é primordial mesmo, pra que eles possam, vencer, então pra num tá trapaceando, pra respeitar, e para eles terem mais oportunidade de vencer, apesar deles não falarem, mas eles, é, sinalizam ali, “- Não, mas a regra não diz isso.”, então chama atenção, na questão da regra. Regras mesmo, regras. Ah!, da convivência, de ajudar o outro né, de, de tá contribuindo. (IA1).

[...] É, uma brincadeira assim pra mim que é muito antiga, [...] mas é do nosso tempo das, das meninas né, que elas sempre aparece com uma boneca, e aquela boneca é compartilhada [...]. E eu vejo assim a educação que elas têm, o cuidado que elas tem com aquele objeto como se fosse um ser humano mesmo ali, [...]. Elas interagem assim, ao mesmo tempo que elas estão fazendo o trabalho, elas estão com a boneca como se fosse uma criança pra tomar conta, elas tem a noção que aquela criança é uma vida, que precisa ser cuidada através duma boneca, [...] porque as

meninas mesmo elas mesmas ficam dizendo, “- Olha, agora é o teu momento, e aí tu vai ficar com ele, se ele chorar tu faz isso, isso, isso, isso”. [...] Então assim, essa troca de experiência que eu, que eu fico observando em sala de aula que eu acho bem interessante. (IB6).

[...] geralmente as próprias crianças ensinam umas pra outras a brincadeira, e elas ensinam também, como se comportar durante a brincadeira: “- Olha, isso, isso aqui tu não pode fazer”. Vamos dizer, se envolver aspectos de violência, vamos dizer, se alguém, alguém tava lá fazendo a brincadeira e passou a rasteira no outro, elas mesmos já falam pra, né, “olha, não pode fazer isso, porque? Porque você machuca o coleguinha.” Elas mesmo falam uma pras outras né. [...] A questão do respeito, respeitar o outro, isso, isso é uma das coisas, das coisas principais, [...] durante a brincadeira, esses valores são muito considerados pelas crianças. (IC11).

Sob esse enfoque, as intérpretes descrevem sob suas observações, que quando brincam, as crianças constroem e negociam as regras em suas diferentes formas e finalidades, inerentes à modalidade das brincadeiras, cujas finalidades são investidas no espaço protagonizado pelas próprias crianças em sua cultura de pares, e por meio delas, regulam a aprendizagem da convivência. E nessas trocas sociais, em suas dimensões relacionais, foi destacado o sentido do coletivo no ajudar o outro, de contribuição, cujas ações são catalisadas em torno de um objetivo que é comum ao grupo, brincar com os pares. Em suas descrições, um sentido compartilhado em suas observações, de que há um acordo regulado por regras, sendo consenso em seu destaque, a importância que as crianças conferem à essa regulação em torno do objetivo comum entre os pares, assim, corroborando o que diz Brougère (2010).

Para brincar, existe um acordo sobre as regras (é o caso de jogos clássicos já existentes, em que os jogadores, de comum acordo, podem transformar certos aspectos das regras) ou uma construção de regras. É o caso das brincadeiras simbólicas, que supõe um acordo sobre os papéis e os atos. As regras não preexistem às brincadeiras, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira. [...] Contudo, é preciso ver que as regras não é a lei, nem mesmo a regra social que é imposta de fora. Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira. Ela pode ser transformada por um acordo entre os que brincam. [...] A regra permite, assim, criar uma outra situação que libera os limites do real. [...] Essa situação, frívola diante da parada das obrigações e condição da vida cotidiana, surge como um espaço único de experiências para aquele que brinca. Ele pode tentar sem medo, a confirmação do real. (BROUGÈRE, 2010, p. 107- 108).

Em síntese, o que emergiu sobre o que acham que as crianças aprendem entre si ao observar o seu brincar, está vinculada ao conteúdo dos depoimentos. Em síntese, para a intérprete (IB), relacionada a troca de experiências, e nelas, a aprendizagem de novas regras, “[...] ela aprende entre elas, eu acredito que elas estão trocando experiências, estão aprendendo novas regras.” (IB6). Em resumo, para a intérprete (IC), observa que as crianças ensinam umas às outras as brincadeiras, são solidárias, respeitam as regras, e diante de

transgressões, indica que as próprias crianças chamam a atenção entre si, e mediadas pelo brincar, chama a atenção, como as crianças valorizam o respeito. Para as intérpretes (IA), similar a (IC) e (IB), acentuam a aprendizagem da convivência, a relação de solidariedade com o outro. São depoimentos que indicam as transmissões culturais próprias das crianças, e corroboram o que afirma Corsaro (2011), sobre a relação de convivência na cultura de pares, onde elaboram codificações entre si na regulação de suas condutas, cuja prevalência nos jogos infantis, é a consciência do coletivo e modos de socialização inerente ao contexto criado e protagonizado pelas crianças.

Dessa forma, o conjunto dos depoimentos em relação a observação do brincar da criança, descrevem o que (SARMENTO, 2004) define como a gramática das culturas da infância, ser o traço distintivo das culturas infantis em relação a cultura adulta, que conforme o descrito sobre o brincar da criança, revela a sua semântica, onde há uma construção de significados autônomos, e o fazem com a sua inteligibilidade, representação e formas simbólicas próprias. Há uma sintaxe, com elementos constitutivos da representação, que não se subordinam a lógica formal. A morfologia, que são formas da cultura da infância, em específico seus jogos e brincadeiras, que se organizam segundo o autor, sob quatro eixos estruturadores das culturas da infantis, segundo o descrito pelas intérpretes sobre o brincar da criança. A interatividade, a ludicidade, a fantasia do real, e a reiteração. Sob esses eixos, os modos de comunicar-se da criança, diferentes do habitual, a sua linguagem lúdica segue uma lógica própria, com exploração de possibilidades entre os diferentes universos, com sua pluralidade, contradições e formas possíveis de interações.

Portanto, lançar o olhar sobre o brincar da criança, sob a orientação socioantropológica, é ação constituída em experiências sob as quais as crianças aprendem a brincar brincando com os contextos culturais sociodiversos em interações plurais, sob as quais, em sua aprendizagem social, se apropria dos objetos e experiências cotidianas que vivencia, por meio de gestualidades, imprimindo novas relações, regras e papéis sociais, por meio de interpretações próprias de sua cultura e linguagem lúdica, instituindo no cotidiano, códigos e formas de se comunicar, cujas relações e sentidos singularizam os objetos e acontecimentos, pela ação do seu brincar, como modo de ser e estar no mundo. É universo de sua ludicidade, onde produz cultura, e por meio desse universo lúdico, busca comunicar-se com a cultura do adulto, e assim, movimenta-se em uma forma singular de comunicar-se com o mundo vivido, por meio das plurais linguagens do seu brincar.

Assim, no âmbito das práticas educativas, ao observar o brincar da criança como espaço de produção de sua cultura lúdica, segundo a antropologia de crianças, a importância

da intenção de sua escuta, orientada ao enriquecimento dos sentidos de pertencimento nos laços sociais das crianças e suas infâncias sociodiversas entre as crianças e em suas relações com a cultura adulta. É experiência, que mediada pelo diálogo com as culturas infantis, busca ir ao encontro da fonte de sentidos ao sistema simbólico da cultura ao interesse da criança segundo Brougère (2010), pela “experiência da brincadeira”, porque:

Ela é, antes de tudo, uma experiência com riscos controlados e limitados. É passar, simbolicamente, pela experiência da violência sem sofrer suas consequências. Eis aí todo o interesse da experiência da brincadeira. Onde há violência real (e não simples agressividade) não existe mais brincadeira. As crianças sabem distinguir, perfeitamente, a verdadeira briga da brincadeira. Mas não foi dito que o espectador possa, também, diferenciá-la facilmente. (BROUGÈRE, 2010, p. 86).

Assim, a importância de buscar aprofundar a observação e interação com os temas trazidos pelas crianças, considerado no âmbito da educação e seus educadores, rever e refletir as fundamentações que orientam suas iniciativas educativas para abordá-las, rever os valores e concepções sobre a infância e a criança na relação com a cultura, em todas as suas dimensões. São questões que requerem a ampliação de uma perspectiva educativa e suas práticas, que em diálogo com Charlot (2000) envolve a concepção de educação associada a produção de si mediada pelo outro, constituindo um movimento recíproco entre eu e o outro, entre alteridades, e no que tange a educação da criança, consiste em que:

[...] a criança só pode construir-se apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, essa produção exige a mediação do outro. A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente. (CHARLOT, 2000, p. 54).

A mediação da criança como o Outro singular na educação e suas práticas educativas, comporta a relação com um sujeito social e histórico. Princípio educativo fundamental na função mediadora dos professores, quanto a posição e identidade social que ocupam na relação com o saber lúdico na educação da criança como ator social, o que implica acessar a relação com os sentidos que mantêm com esse saber, cujo princípio orientador aos laços sociais das infâncias e suas culturas, ao vincular-se à observação para conhecer as crianças, é uma experiência de encontro, atenção e escuta, orientada para a singularidade das crianças em suas condições sociodiversas da (as) infância/as na relação e expressão plural de suas culturas lúdicas.

Em continuidade, a importância de conhecer as crianças localizadas em sua cultura própria, converge para as práticas educativas a sua importante função formativa nos laços

sociais das infâncias e suas culturas, e o importante papel da observação nesse processo, como base auxiliadora de atenção e escuta da singularidade das crianças sob condições sociais diversas em suas culturas infantis, implicadas na relação com o seu brincar, como atividade social produtora de sua cultura lúdica plural.

4.6 Práticas educativas e pedagógicas do brincar dirigido e o artifício didático das formas lúdicas, finalidades e sentidos em relação à criança e sua cultura lúdica.

Assim, para Sacristán (1999), o conceito de prática educativa está imerso em uma realidade social, cultural e histórica, que ultrapassa o espaço físico-simbólico remetido a um ambiente de sala de aula. Em sua amplitude, é um traço cultural compartilhado pelos professores em convergência para múltiplos contextos. Por essa identidade social, a prática educativa recebe várias influências do sistema cultural onde se insere, portanto, em sua totalidade, não lhes pertence por inteiro. Para o autor, “O significado que é atribuído à *prática*, encontra-se implícito nas expressões nas quais é utilizado e, portanto, não pode ser definido de antemão [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 90). Portanto, sob os significados atribuídos pelos professores, segundo o autor, revelam os motivos e os sentidos que movem a educação e suas práticas. E aqui, as práticas educativas e pedagógicas, vinculadas as formas lúdicas, suas finalidades e sentidos em relação à criança e sua cultura lúdica.

Portanto, nesta unidade temática, sob essa referência conceitual, a análise dos significados comuns compartilhados e objetivados das formas lúdicas pelas intérpretes em suas práticas educativas e pedagógicas do brincar dirigido, que de forma explícita e implícita, envolve as relações que são projetadas entre o brincar da criança e a educação, cuja incidência nas RS sociais sobre essa significação, implica o compartilhar da concepção analisada anteriormente, a partir de Brougère (2003), denominada de pedagogia do artifício, e Wajskop (2012), nomeia de didatização do brincar, e aqui, sob essa análise, nomeado de artifício didático das formas lúdicas no brincar dirigido.

Recapitulando, essa perspectiva de prática educativa na relação com o brincar da criança na educação, tem suas formas iniciais no movimento romântico, o qual lançou as bases de uma educação, que passa a valorizar o interesse científico pela criança, e assim, a produção e manutenção de relações com o seu brincar por meio do artifício didático, é, segundo o autor, constituído por formas lúdicas propostas para as crianças, com a finalidade de parecer que ela está brincando. Tais formas, em sua metáfora do brincar, são produzidas de modo artificial, com finalidades educativas e pedagógicas, sob diferentes variações e

definições, as quais, foram anteriormente analisadas acerca de suas nomeações e seus sentidos, e também, sob a análise realizada, de como percebem a diferenciação entre o espaço-tempo do brincar dirigido e o espaço-tempo do brincar livre da criança.

Dimensões que corroboram o que afirma Sacristán (1999, p. 91), de que “[...] o conceito de “prática”, como ocorre com qualquer outro conceito, está imerso nas circunstâncias históricas em que surge e nele são manifestadas as transformações que acontecem no mundo da educação [...]”.

Em relação a essa orientação, presente nas RS do grupo de intérpretes sobre o tema, busca-se nesta análise das práticas educativas e pedagógicas, sob a objetivação das formas lúdicas propostas pelas intérpretes, seus objetivos, finalidades e sentidos, considerada a relação que estabelecem entre a função lúdica e a função educativa. Ressalta-se, que segundo as análises anteriores, foi salientado os riscos dessa abordagem, quando tangenciam a subordinação da função lúdica à função educativa. Assim, nessa concepção, as formas lúdicas são denominadas segundo (KISHIMOTO, 2011), de brinquedos educativos, e segundo (BROUGÈRE, 2003), jogos educativos, com suas diferentes formas e variações, como veremos a seguir em sua continuidade.

Sob tais formas lúdicas, o objetivo primeiro dessa concepção, é conciliar o brincar com a educação. Corroborando a tese do autor, segundo o analisado anteriormente, considerada a complexidade das relações entre o brincar e a educação, são relações assumidas em cada contexto educativo, contendo uma diversidade de significações, que atende critérios e hipóteses relacionadas às intenções projetadas aos discursos pedagógicos sobre o brincar.

Portanto, a partir das RS sobre o brincar como método, no sentido de ser um meio auxiliar da aprendizagem, desenvolvimento e transmissão de valores, para essa finalidade, são extraídos os traços desses referentes estruturais de jogos e brincadeiras, e subordinados às intenções projetadas nas práticas pedagógicas e educativas. E assim, as formas lúdicas, configuram as dinâmicas e processos formadores desse ambiente educativo, materializando os conteúdos das RS sobre o brincar com seu “colorido lúdico”, que atuando como meio auxiliar, guia e estrutura a realidade das práticas educativas e pedagógicas, e ao mesmo tempo, na dinâmica de sua estruturação e veiculação, são processos confrontados e passíveis de transformações nos tensionamentos cotidianos a partir das plurais demandas e interpelações das crianças e sua cultura lúdica.

O paradoxo dessa abordagem, segundo o autor, incide no distanciamento de condições educativas indutoras, para que o brincar seja intencionado como fato social, que segundo o observado em Brougère (2003), pressupõe uma aprendizagem social. Mas ao contrário,

quando pensado como meio auxiliar do pedagógico, em suas objetivações, afasta-se desse sentido, e conseqüentemente da criança e sua cultura lúdica, uma vez que:

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. [...] As maneiras da significação são variadas: podem ser explícita ou implícita, verbal ou não verbal. [...] A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. [...] Para brincar, existe um acordo sobre as regras (é o caso dos jogos clássicos já existentes, em que os jogadores, de comum acordo, podem transformar certos aspectos das regras) ou uma construção de regras. É o caso das brincadeiras simbólicas, que supõem um acordo sobre os papéis e os atos. As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira. (BROUGÈRE, 210, p. 104-107).

Essa dinâmica sociocultural das representações sociais sobre o brincar, corrobora, segundo Moscovici (2015) e Jodelet (2001, 2005), de que as RS têm no modelo social, diversas fontes de ancoragens, com plurais ordem de dinâmicas, as quais contribuem com suas formações, estruturações, dinâmicas e efeitos, e aqui, o modelo social das relações historicamente instituídas entre o brincar e a educação, que fornecem as referências de significações, as quais delimitam os conteúdos e as formas das práticas docentes, suas finalidades e intenções. Nos termos de Sacristán, (1999), o institucional, é o social.

Desse modo, segundo Placco (2005, p. 299), a objetivação, permite configurar as formas, e nesse contexto educativo, as formas lúdicas que são “[...] delimitadas, facilitadoras da *materialização* ou da *visualização* do novo conceito.” Em outras palavras, as RS das intérpretes, a partir das referências do universo reificado da ciência e socioculturais, promovem a forma e organização do conhecimento sobre o brincar, objetivado no contexto de suas práticas educativas e pedagógicas, sob o modo do brincar dirigido e suas formas lúdicas, constituindo a orientação das práticas empreendidas, como forma de aproximação pelo conhecido, ao que ainda não é conhecido em suas significações, o brincar da criança como experiência de cultura.

Para Moscovici (2015, p. 71), a “[...] objetivação, que é um processo muito mais atuante que a ancoragem [...]”, é a união do não familiar com a realidade existente no contexto onde é gerada. É a essência da realidade, a realidade personificada da representação. E assim, o conceito do brincar dirigido, ao ser comparado ao brincar da criança por analogia, em acordo com o observado nas análises anteriores, torna-se o espaço objetivamente legitimado do brincar da criança nas práticas educativas no âmbito da cultura escolar, onde o “Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância.” (MOSCOVICI, 2015, p. 72).

Sob a perspectiva da objetivação, na atividade representativa das intérpretes, todos os conceitos abstratos apropriados do quadro social de referências sobre o brincar, são catalisados e compartilhados sob o conceito do brincar como método, meio auxiliar, em sua forma dirigida, objetivado nas formas lúdicas que propõe. Desse modo, a noção do brincar dirigido em suas intenções, finalidades e sentidos, objetivados nas práticas educativas e pedagógicas, “[...] passa a possuir a autoridade de um fenômeno natural para os que a usam.” (MOSCOVICI, 2015, p. 74).

Portanto, para a prática do brincar dirigido, é para onde converge a objetivação de todas as palavras e as formas lúdicas que lhes correspondem, e buscam adequar-se aos propósitos dos objetivos educativos e pedagógicos, como o analisado na unidade sobre a concepção do brincar dirigido e suas nomeações, onde as formas lúdicas recebem diferentes designações, sob os mesmos termos significantes, relacionados ao brincar e dirigido.

Dessa forma, segundo Moscovici (2015), a atividade representativa do primeiro momento da objetivação, que aqui, é a reprodução de um conceito sobre o brincar em uma imagem, que em sua passagem para a realidade, é convertida na imagem do brincar dirigido, objetivado sob formas lúdicas, cuja imagem de sua forma, e o sentido que lhe é atribuído, é totalmente assimilado na condução e orientação das práticas educativas. E assim, “[...] a imagem é totalmente assimilada o que é *percebido* substitui o que é *concebido*, [...] as peculiaridades da réplica do conceito tornam-se as peculiaridades dos fenômenos, ou do ambiente ao qual eles se referem, tornam-se a referência real do conceito.” (MOSCOVICI, 2015, p. 74).

Desse modo, o ambiente, tempo e espaço das práticas educativas e pedagógicas, sob a dinâmica da objetivação do brincar dirigido como método auxiliar das práticas educativas e pedagógicas, assumem a imagem de formas lúdicas mediadas para fins educativos e pedagógicos, tornando-se assim, o modo legitimado da versão da realidade do brincar, em analogia ao brincar da criança.

Sob essa síntese, para a análise das práticas educativas e pedagógicas do brincar dirigido e suas formas lúdicas, parte-se do pressuposto de que é um modelo educativo das relações entre o brincar e a educação nesse contexto, que a partir de Tardiff (2014), considera-se, que esse modelo da ação educativa, é regido pelas referências de suas representações em relação ao brincar, e contém de forma entrelaçada, tanto o âmbito pedagógico, quanto o educativo, e ambos, presentes nas representações das práticas propostas e suas formas lúdicas.

Assim, sob a referência de modelo educativo abordado a partir de Tardiff (2014), afirma o autor, que a prática educativa está relacionada as atividades que são guiadas e

estruturadas por representações, e em conexão com a TRS, segundo Moscovici (2015), relaciona-se de forma específica, com as representações do grupo, objetivadas sob o artifício didático das formas lúdicas no brincar dirigido, cujo objetivo e ação em suas práticas educativas e pedagógicas, estão relacionadas, segundo Tardiff (2014, p. 151), “[...] por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação.”

A partir de Tardiff (2014), nesse modelo da ação educativa, considerado o depoimento global das intérpretes, o âmbito pedagógico está presente no que provém do conhecimento formal da ciência, com seu conjunto de conhecimentos sistematizados, relacionados aos componentes curriculares, sequencializados e regulados por instrumentos, método e técnicas. Quanto a dimensão educativa, segundo o descrito no perfil sociocultural das intérpretes, constitui-se pela presença das referências acessadas e originadas na cultura cotidiana do grupo, marcadas por experiências culturais e socioeducativas, que veiculam em suas práticas, sob as tradições educativas e pedagógicas em relação as quais estão vinculadas em sua identidade sociocultural.

Em relação a essas dimensões das práticas educativas, partindo da premissa de Jodelet (2005), a identidade profissional não é mais definida pelo status social, mas pela experiência, onde nela conflui, segundo a autora, conhecimento e experimentações. E sob essa confluência, a função do professor é vivida a partir de desafios pessoais, de onde acessam os recursos que tem de seus conhecimentos e experimentações para o enfrentamento das demandas cotidianas de suas práticas, e aqui na relação com as crianças e sua cultura lúdica.

Sob esse modelo educativo, presente nas marcas de orientação dos conteúdos das RS sobre o brincar como método, as intérpretes veiculam em suas propostas educativas e pedagógicas, os significados do brincar e seus conteúdos manifestos nas formas lúdicas que propõem às crianças, como meio auxiliar dos conteúdos dos componentes curriculares, cujas dimensões de suas propostas lúdicas, envolvem variáveis em modulações de atitudes e valores que assumem em seus desafios, objetivados em suas finalidade e sentidos no contexto de suas práticas.

Sob esses pressupostos, segundo o conjunto do anteriormente descrito e analisado, e sob a modalidade de projetos temáticos, as atividades representativas, guiadas e estruturadas, sob a representação social do brincar em seu significante dirigido, propõe sob esse predomínio, as formas lúdicas e os objetivos que lhes correspondem, e neles, o contexto cultural e suas marcas. Sobre essas dimensões, afirma Tardiff (2014, p. 151), que “[...] não há

cultura que não forneça aos educadores, enquanto grupo mais ou menos especializado, representações de sua própria ação.”

Desse modo, para o autor, a concepção da prática educativa que dominou e domina o processo educativo, envolve as relações entre saberes e educação, entre teoria e prática. A partir desse pressuposto, infere-se, constitui a dimensão do saber institucional legitimado da prática educativa escolar em relação ao brincar da criança.

Sob a perspectiva das representações sociais sobre o brincar, na relação entre saber e fazer, as intérpretes portam memórias, valores, crenças, formas de conhecimento, interpretações e significações em relação a sua experiência na relação com a cultura, que para Sacristán (1999), é nesse lugar que reside o problema da transmissão cultural, no sentido de qual cultura é atribuída a legitimidade de sua transmissão.

Para o autor, a dimensão institucional das práticas escolares, é o social materializado com suas influências nas práticas educativas, as quais, não estão dissociadas do projeto pedagógico e sua intenção educativa em relação a educação, e aqui, da criança. Portanto, práticas educativas, são práticas culturais, que portam modos e valores de uma determinada cultura, e como modo histórico-cultural, quanto as relações entre o brincar e a educação, explicita e informa a gênese de condutas e práticas historicamente instituídas, conforme o analisado nas Unidades Temáticas anteriores e ao longo deste estudo. Sob esses referentes, e sua convergência ao ponto destacado para a análise das práticas propostas e suas formas lúdicas, segundo Tardif (2014), as práticas educativas sofrem modulações, formas e sentidos do agir docente, dimensões relacionadas as suas finalidades e sentidos.

Sob essas fundamentações conceituais, a seguir, a descrição e análise das práticas educativas e pedagógicas das intérpretes, (IA), (IB), (IC) e (ID), que terá por foco, a relação entre o artifício didático das formas lúdicas propostas, e suas finalidades e sentidos. As formas lúdicas aqui selecionadas para descrição e análise, incidem nos jogos e/ ou brinquedos educativos, que aludem ao jogo ou ao brinquedo educativo enquanto suporte material, assumindo uma forma lúdica explícita ao seu uso, relacionado a uma restrição interna, enquanto jogos de habilidade, os quais são propostos para fins pedagógicos e de socialização.

Dentre os citados pela intérprete (IA), o jogo de-quebra-cabeça, bingo e tangram. A intérprete (IB), o jogo de dama, o jogo de dominó, e o jogo do resta 1 (um). A intérprete (ID), citou, jogos de palavras, trinca mágica, bingo dos sons iniciais, bingo da letra inicial. Segundo o informado, em sua maior parte, são jogos educativos, que fazem parte do acervo da escola, oriundos do MEC. Em alusão a essa estrutura da forma lúdica, encontra-se mais presente no depoimento destas intérpretes.

Outras formas lúdicas, vinculam-se a nomeação de brincadeiras, com esquemas menos estruturados em suas propostas, que os denominados jogos educativos em seu suporte material, com regras pré-estabelecidas.

Sob essa referência, foi selecionado para análise, segundo a intérprete (IA), a inserção de brincadeira tradicionais mais contemporâneas, como a brincadeira da Adoleta⁵. A intérprete (IB), o que denomina de brincadeiras de sala de aula, sob a mediação de objetos referentes. A intérprete (IC), as formas lúdicas denominadas de brincadeiras que envolvem canto, dança e movimento, sob a denominação de brincadeiras cantadas, e formas lúdicas relacionadas a atividades com pintura e desenho. A intérprete (ID), contação de histórias. São descrições de formas lúdicas, em alusão à brincadeira, sob o traço referente de flexibilidade, e conforme o anteriormente analisado, o “colorido lúdico”, que intencionam a partir de tais formas. A descrição da forma lúdica em alusão a brincadeira, foi mais preponderante na intérprete (IC), e em menor proporção nas outras intérpretes, que descreveram formas mais conotadas ao jogo, em sua estrutura e dinâmica, com regras pré-estabelecidas.

Assim, são formas lúdicas conotadas à metáfora do jogo e da brincadeira, que sob o mesmo sentido compartilhado do artifício didático no brincar dirigido como meio auxiliar de práticas educativas e pedagógicas, cada intérprete lança mão de mediações que se diferenciam em suas próprias dinâmicas, relacionadas as significações vinculadas ao modo como se relacionam com prescrições, normativas e valores, veiculadas na relação com a criança em suas significações lúdicas, sob gradações de sentidos na relação social e afetiva com esse saber, integrado sob as referências que acessam no âmbito da normativa da infância, que rege a cultura adulta.

Sob essa identidade de prática do brincar dirigido, segundo Brougère (2003), a forma lúdica fica situada entre o trabalho e o brincar, cuja noção mais ampla desse processo, substituída atualmente a palavra exercício, pela denominação geral de “atividade”, “[...] que conserva a ideia essencial de uma criança agindo em um ambiente construído e continuamente investido pelo projeto educativo do professor.” (BROUGÈRE, 2003, p. 205). A ambiência, sob esse sentido, é assim afirmada pela intérprete (IA), sob o substantivo coletivo “gente” onde “[...] *a gente tem esse momento do brincar também que é dirigido.*” (IA3).

⁵ A brincadeira Adoleta, é de origem francesa, sob a referência dessa mesma língua, denominada de “Andouillette”. Em Portugal, sob a variação linguística de adoleta ou adotecá. Foi trazida para o Brasil, no período da migração francesa, sofrendo variações ao longo do tempo. A forma básica dessa brincadeira, consiste na formação de dupla ou grupo. Em dupla, enquanto a canção da brincadeira Adoleta é cantada, os participantes colocam as mãos umas sobre as outras de cada parceiro. Em grupo, a formação é em roda, e de forma intercalada, a mão direita sobre a mão direita do parceiro, é acompanhada da silabação da música. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Adoleta#cite_note-1
Acesso em: 10 jan. 2023.

Afirma Brougère (2003), sobre as variações de formas lúdicas nas práticas educativas do brincar dirigido, em sua tendência atual de atividade ampla, situar-se na relação com a criança contemporânea, diferente da ideia de criança da concepção romântica, que era concebida de forma permanente, como dotada por uma auto-educação através do seu brincar, sentido sob o qual, não necessitava da ação dos adultos. Para o autor, a ideia que prevalece sobre a criança contemporânea, é a de ser dotada de dinamismo e curiosidade intelectual, e em relação a está, a ação pedagógica que vai ao seu encontro, solicita a função do educador para traduzir suas demandas.

Nesse contexto, para que as aprendizagens se tornem efetivas, a proposição de ações que assumem inúmeras formas lúdicas, e assim, para o autor, “[...] sem dúvida, o jogo educativo é um dos seus arquétipos.” (BROUGÈRE, 2003, p. 205). Essa questão, em diálogo com Moscovici (2015), incide em que, “Com isso, os que falam e os de quem se fala são forçados a entrar em uma matriz de identidade que eles não escolheram e sobre a qual eles não possuem controle.” (MOSCOVICI, 2015, p. 68).

Sob o sentido descrito por Brougère (2003), referente a coexistência de ideias na educação contemporânea, tanto da criança espontânea romântica da auto-educação pelo brincar, quanto do dinamismo e curiosidade intelectual da criança contemporânea, a coexistência dessa representação de criança, vai de encontro ao refletido a partir daquele pensamento de Moscovici (2015), onde, para ambos os modos de representação de criança nas práticas educativas, está em jogo os que falam, os professores educadores, e os de quem se fala, as crianças, que entram na matriz de uma identidade de prática educativa do brincar dirigido e suas formas lúdicas, sob a qual não tiveram participação em sua escolha, porquê incide segundo os depoimentos globais, em ser feito para elas, e não com elas.

É processo pelo qual, não tem a total regulação, ao contrário, da regulação que possuem, de quando são protagonistas do seu próprio brincar. Assim, as formas lúdicas, ao serem escolhidas pelos professores em seu plano de ação, considerado seus discursos de forma global, de forma explícita/implícita, tendem a seguir o critério que primeiro atenda a razão educativa, com tendência para a função pedagógica e educativa, e a função lúdica, parece ficar em segundo plano.

Sob esse sentido, será analisado a seguir, a forma lúdica do jogo educativo, no ambiente objetivado do brincar dirigido. Assim, para a intérprete (IA), o jogo - de - quebra cabeça, em analogia ao brincar da criança, atua como brinquedo educativo, o qual, segundo o relato, privilegiada a função pedagógica, usa o substantivo coletivo “gente” e a palavra “brinca”, que convergentes ao artifício didático, projeta uma ambiência, que para a criança

possa parecer que “[...] *A gente brinca de quebra-cabeça, né, eu sempre trago, até tenho um aqui na minha bolsa um de 100 peças que eu trouxe pra eles aprenderem brincando*” [...]. (IA3).

O aludido ao brincar sob essa forma lúdica, quem dirige é o adulto, com objetivo pedagógico pré-definido, não para a criança brincar, a partir de seu próprio protagonismo lúdico, mas cujo critério de escolha é pedagógico, justificado para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, “*porque trabalha raciocínio, tudo, e a gente tem esse momento do brincar também que é dirigido. [...] o momento do brincar dirigido, é, uma dama, um ludu, um quebra-cabeça, um dominó, então esses são dirigidos.*” (IA3).

A orientação e critério de escolha da forma lúdica, segue as intenções e valores presentes no projeto educativo veiculado pelas professoras, cuja predominância, destaca-se segundo o descrito em Wajskop (2012), sobre o sentido da intelectualização do brincar, subordinado à razão pedagógica do ensino, assim enunciado pelo substantivo coletivo “gente”, o “*Tangram, a gente usa trabalhando as formas, geo... Eu também gosto de trabalhar com eles, né, na matemática. Também a gente joga bingo.*” (IA9).

Sob esse mesmo sentido, a intérprete (IB), informa, que sob a forma lúdica do jogo educativo proposto em suas práticas, o dominó e a dama, sua finalidade é para contar, “[...] *a dama, dominó, que a gente usa sala de aula né, com as crianças, contar, tal e tal.*” (IB5). Junto a esse objetivo pedagógico direcionado ao ensino de conteúdos numéricos, a função educativa, orientada para a intenção de socialização, potencializada pelo agrupamento em torno de um objetivo comum, ao jogo educativo proposto. Mas, sob esse sentido, associa para a finalidade de potencializar o desenvolvimento do “conteúdo aplicado”, constituindo um modo de focar a atenção para a aprendizagem da contagem numérica, desse modo, “[...] *a gente usa sala de aula né, com as crianças, contar, tal e tal. Isso também faz com que eles interajam e fiquem mais unido e façam a atividade [...] ah!, de forma melhor né, desenvolve de forma melhor o conteúdo ali aplicado.*” (IB5).

Portanto, a forma lúdica proposta, é em função do potencial que oferece ao objetivo intencionado, para o desenvolvimento do conteúdo, seja educativo (socialização), seja pedagógico (ensino do conteúdo numérico), por esse motivo, “*Quando a gente dá numeração, quantidade, número, quantidade, pra eles, o dominó é também bem interessante.*” (IB5). Em continuidade a esse mesmo sentido, outro jogo educativo que se orienta para essa finalidade, em auxílio ao conteúdo proposto, é o que segue: “*O resta 1(um), também é muito bom pra isso, pra que a criança trabalhe, que é um jogo feito à quatro né, que a gente sempre tem em*

sala de aula, os tabuleiros do resta 1 (um), e isso também faz com que a criança aprenda a, a subtração, [...]” (IB5).

Sob a predominância do jogo e brinquedo educativo, como forma lúdica preponderante na orientação da cultura escolar das práticas educativas, segundo as informações da intérprete (IE), situando o sentido descrito por Brougère (2003), em referência a essa função entre o lúdico e o educativo, busca-se estabelecer a relação entre o trabalho pedagógico e o brincar, assim:

[...] as atividades são mais trabalhadas, são na parte de jogos, [...] na parte de artes, [...] eles construirão esse material, tanto na parte de brinquedos de reciclagem que é nossa proposta mesmo. [...]. As professoras, no o usual mesmo é usar, construir recursos pedagógicos, ou seja, sempre vai na parte de jogos. (IE10).

Em continuidade a essa orientação do artifício didático, e as formas lúdicas propostas como meio para materializar, seja fins educativos, seja fins pedagógicos, cada intérprete propõe variações mediadoras sob o mesmo sentido. Assim a intérprete (ID), informa que oferece os jogos para que escolham, “[...] deixo que eles escolham os tipos de jogos.” (ID2). Segundo suas observações, os jogos educativos, pelos quais as crianças têm interesse, são os “[...] que a gente tem até aqui uma caixinha com vários jogos. Jogos de palavras, trinca mágica, bingo dos sons iniciais, por exemplo, bingo da letra inicial.” (ID2). Em sua explicação, ressalta o adjetivo “legal”, conotado ao artifício didático, que nesse tipo de atividade ressalta: “e o legal, é que eles aprendem, mas não sabem, acham que é, que é... só um jogo” (ID2). Sob o artifício didático dessa forma lúdica, a criança supõe que é um jogo, mas na realidade, é o trabalho pedagógico, disfarçado, metaforizado em jogo.

[...] Então cada um vai escolher, que tipo de atividade, o jogo que tem, e o legal, é que eles aprendem mas não sabem, acham que é, que é... só um jogo em si. Então brincando eles vão aprendendo, montando as palavrinhas. Por exemplo, tem aqui as imagens e eles vão descobrir as sílabas que vão montando essas imagens. (ID2).

Essas descrições, assemelham-se ao que afirma Brougère (2003), sob a coexistência em um mesmo contexto, de variações do artifício pedagógico do jogo educativo, conotado em relação a representação de criança, que sob a pedagogia do artifício, é próximo a do estratagema, que busca unir o trabalho pedagógico com a motivação da criança pelo jogo, onde, foi a partir desse interesse da criança, que originou-se essa ideia, que foi se firmando cada vez mais, e ainda presente na educação contemporânea, sob a forma de jogo educativo, onde:

O jogo faz parte da instrução, tem um valor, mas é controlado em uma lógica do artifício pedagógico. [...] trata-se, para o educador, de controlar o conteúdo do jogo, de modo que permita à criança adquirir conhecimentos relevantes neste ou naquele momento. O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança; porém, não tem valor pedagógico em si mesmo. Tal valor está estritamente ligado ao que lhe passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis. (BROUGÈRE, 2003, p. 56- 57).

Dessa forma, sob o artifício pedagógico, segundo o autor, essa forma lúdica na relação entre o brincar e a educação, sob a categoria jogo educativo, alterou-se, buscando conciliar a oposição entre jogo e trabalho, e pelo vocábulo jogo, associado ao educativo, e por analogia, da sua dimensão *strictu sensu*, é afastado de sua forma original, com suas características lúdicas próprias, descritas a seguir a partir de Huizinga (1996) e Caillois (2017). Sob essa orientação, ao aliar o trabalho pedagógico ao jogo em sua função educativa, o objetivo didático fica ocultado das crianças, “*eles aprendem, mas não sabem, acham que é, que é... só um jogo em si. Então brincando eles vão aprendendo, montando as palavrinhas.*” (ID2).

Essa representação é denominada por Brougère (2003), de “sedução”, e sob esse artifício, a “didatização do brincar”, como denomina Wajskop (2012), é forma de orientação pedagógica, que a autora constatou também na educação infantil, e aqui identifica-se sua continuidade no ensino fundamental nas séries iniciais, na didática do artifício das formas lúdicas, que sob a aprendizagem involuntária e não perceptível para a criança, o objetivo pedagógico proposto para ela está invisível, que é aprender a junção de palavras, e sob esse sentido, “*Então brincando eles vão aprendendo, montando as palavrinhas.*” (ID2).

Similar ao identificado pela autora, é uma definição de objetivo, que parece não partir do que é real das necessidades da criança, em sua aquisição de conhecimento, mas parte, segundo Brougère (2003), como vimos, do “conteúdo” que se relaciona a objetivos pedagógicos identificáveis no jogo. Assim, “O problema que se coloca com relação a esse tipo de encaminhamento pedagógico e de utilização da brincadeira infantil é o grau de aprendizagem real que resulta para as crianças.” (WAJSKOP, 2012, p. 91).

Ao contrário do artifício didático das formas lúdicas, as características centrais da ação lúdica, a partir de Huizinga (1996) e Caillois (2017), em primeiro lugar, é a liberdade dos que brincam, poder escolher participar ou não da modalidade que envolve o brincar. Para Caillois (2017), a obrigatoriedade anula a sua natureza de divertimento e alegria. A outra característica, é que envolve uma situação, que remete ao cotidiano, mas deste é separado, circunscrito em limites de espaço e de tempo previamente definidos em relação ao brincar.

Esse caráter ficcional, é acompanhado de uma consciência específica de uma realidade diferente da experiência vivida em relação à vida cotidiana. De natureza incerta, cujo desenvolvimento na ação, não pode ser determinado previamente, nem o resultado obtido de antemão, pois não há intenção de produzir um resultado. Sob esse sentido, em suas diferentes variações, o brincar é improdutivo, pois não cria nem bens, nem riqueza, nem qualquer tipo de elemento. Importante ressaltar, que para os autores, na perspectiva da ação lúdica, tudo é jogo, e a tênue fronteira entre o jogar e o brincar, está na relação de significação com as regras em cada contexto lúdico.

Assim, qual seja a sua forma em relação ao brincar da criança, jogos e brincadeiras, para Caillois (2017), a ação lúdica no jogo, é uma atividade livre e voluntária, de natureza incerta, e de caráter renovador. As respostas aos desafios, ocorrem no limite das regras que lhes são inerentes, mas passíveis de serem recriadas pelos jogadores. Essa dimensão de jogo descrita pelo autor, conforme já descrita em Brougère (2003), relaciona-se tanto ao brincar da criança, seja na modalidade de jogos clássicos com suas regras preestabelecidas, seja nas brincadeiras simbólicas, ao fato de não possuírem o caráter estruturado de regras previamente definidas, mas sua produção acontece na dinâmica do brincar.

Reiterando, para Brougère (2003), considerada essas características, a situação lúdica no brincar como fato social, é uma situação extraordinária, sob a qual, todos que participam, se submetem em torno do objetivo comum em relação ao brincar, suspendendo de forma temporária as formas ordinárias sob as quais é instaurada a situação lúdica. Desse modo, é menos um comportamento, do que uma atividade social singular, que se estabelece sob uma dimensão fictícia, com códigos de comunicação próprios, acompanhada de uma consciência específica por todos que dela participam, que compartilham de uma realidade diferente, em relação à vida cotidiana.

Essas características, correspondem segundo o autor, aos critérios do jogo *strito sensu*, e sofrem metamorfose na pedagogia do artifício. Como o observado na análise anterior, tais características são traços buscados dos referentes das formas lúdicas, que auxiliam o trabalho pedagógico, que orientado para a criança, no dizer das intérpretes, para tornar “leve”, tirar o “peso” dos conteúdos, “tira a monotonia”. Nas palavras do autor:

Em torno do termo “jogo educativo”, que sem dúvida só é jogo por analogia, há um deslizamento de vocabulário, que permite a eliminação do jogo, conservando um vocábulo que designa um material, cuja utilização está longe de corresponder aos critérios do jogo *strito sensu*. (BROUGÈRE, 2003, p. 146).

Assim, sejam brinquedos educativos, ou jogos educativos, como suportes potenciais do brincar, são subordinados ao projeto educativo investido pelas intérpretes, e sob esse sentido, sobre a iniciativa da criança nesse contexto, afirma o autor. “É claro, que a iniciativa da criança pode modificar o destino inicial do objeto, mas isso não muda em nada a vontade adulta que inscreveu em sua escolha de objeto a idéia que tem de jogo, o projeto investido.” (BROUGÈRE, 2003, p. 206).

Segundo o autor, o material ofertado, elucida a estratégia do ambiente educativo escolar, cujo interesse, ao incidir na oferta de jogos educativos, confecção de brinquedos educativos, segundo o conjunto global das análises, infere-se, são escolhas orientadas sob a intenção do projeto educativo, investido e conotado ao modelo educativo da pedagogia do brincar dirigido e sua didática do artifício, assim:

Essa concepção, usa os jogos contra o jogo. Trata-se sem dúvida, o modo mais eficaz de limitar o jogo, respondendo ao mesmo tempo às necessidades das crianças. A escola não pode abster-se da necessidade da ordem, que é incontornável. [...] A função do jogo é tornar divertida a lição e não substituir a lição enquanto tal. [...] jogos com conteúdo pedagógico explícito; o princípio é dar forma de jogo a lições precisamente definidas, quer se trate de conhecimento ou de moral. [...] o jogo está presente apenas através de jogos disciplinados, controlados, vigiados, dirigidos, organizados. Não há espaço para uma valorização da espontaneidade no âmbito de um jogo considerado em si como educativo. Assiste-se a uma verdadeira aculturação da infância, sobretudo da infância popular, separada das formas tradicionais de socialização para ser escolarizada. (BROUGÈRE, 2003, p. 115-116).

A outra categoria de forma lúdica proposta, que faz alusão à brincadeira, segundo o descrito anteriormente em Brougère (2003) no seu sentido estrito, incide na nomeação, que alude ao objeto brinquedo, que Kishimoto (2011), denomina nesse caso, de “brinquedo educativo”, cuja forma, remete ao sentido de brincadeira, onde as regras não têm um caráter previamente definido, conotada a estrutura mais flexível na situação proposta. Por esse sentido, a intérprete (IA), disse, “[...] *A gente brinca de quebra-cabeça,*” (IA3). Ao suporte de objeto que conota o jogo, com regras pré-estabelecidas, a seguinte nomeação, “*Também a gente joga bingo.*” (IA9). Diferindo assim pela forma do suporte material e seus referentes, o que conota ao brincar e o ao jogar.

Desse modo, a inserção da forma lúdica na escolha da intérprete (IA), sob a nomeação de brincadeira, tem por critério objetivos pedagógicos, intencionados aos componentes curriculares, e sob tal finalidade, explicita o sentido do resgate da brincadeira da Adoleta, corroborando o descrito pelo autor, que ao “[...] selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos

identificáveis.” (BROUGÈRE, 2003, p. 57). Assim, “[...] *a gente fala desses, desses resgates, da importância, por exemplo, na, na da Adoleta, que é uma que eu até brinco com eles né, que é a separação de sílaba, é, que era uma maneira que a gente brincava ali tão inocente.*” (IA14).

Percebe-se, segundo o descrito a partir do autor, aproximado aos relatos, a intenção primeira do resgate da brincadeira, que apropriada da cultura lúdica da criança, integra-se a prática proposta, não guiada primeiramente pelo seu sentido lúdico, mas para somar com os conteúdos pedagógicos, vinculados a silabação, separação de sílabas, que nesse âmbito, transforma a forma e a dinâmica da brincadeira, para a forma de exercícios fonéticos, que na descrição de Brougère (2003, p. 115) sofre modificações “[...] não só pelos objetivos educativos, mas também pela forma de exercícios educativos. Devem atingir os mesmos fins segundo meios semelhantes: [...]”. Assim, “[...] *hoje eu trago a brincadeira para mim, para mim, isso para somar comigo com o conteúdo mesmo que eles precisam parar pra escutar a sonoridade da palavra, se perceber quantas vezes abre a boca.*” (IA14).

O resgate da brincadeira para essa finalidade, a partir de Santin (2001), significa que a naturalização da prática educativa e pedagógica do artifício didático das formas lúdicas, historicamente instituída na relação entre o brincar e a educação, soterra em camadas de racionalidade a relação dos educadores com sua ludicidade, são memórias que vão sendo esquecidas, e em seu apagamento, significa o que nos diz Brandão (2000), da importância da memória em sua função pedagógica no compartilhamento entre gerações, da escuta das formulações dos novos sentidos pelas crianças na relação com as brincadeiras tradicionais da infância, e nesse processo, a importância da troca de sentidos entre os educadores e as crianças, cuja abertura de espaço para reformulações, aos modos como as crianças se apropriam e interpretam as brincadeiras, possibilita ampliar o repertório de sua cultura lúdica.

Sobre essa questão, reiterando o já analisado, do lugar da infância normatizada, conduzida pela representação da imagem social da criança “inocente”, é a criança a ser disciplinada, e diz em referência a sua própria infância, que “*brincava ali tão inocente.*” (IA14). E para essa representação de criança, pela racionalidade da intelectualização do brincar, segundo o anteriormente citado por Brougère (2003, p. 115) “[...] o jogo está presente apenas através de jogos disciplinados, controlados, vigiados, dirigidos, organizados.”

Sob essa camada de racionalidade da disciplina, do controle, do vigiado, do organizado, o “esquecido” na relação com as características do brincar, a liberdade, a alegria, a fluidez, a gratuidade, sem fins utilitários, são características das dimensões lúdicas, distanciadas pela racionalização entre o adulto e a criança. E desse lugar, opina, que quando

era criança, não fazia essa forma de ligação, entre o conteúdo da brincadeira e o conteúdo pedagógico, mas afastada da perspectiva lúdica da criança, por essa racionalidade, declara: “[...] *antigamente, [...] eu num lembro de fazer essa, essa ligação, eu brincava por brincar, né, então é uma maneira de resgatar essas coisas*”. (IA14). No entanto, por esse sentido, o resgate da memória da brincadeira, aqui não se fez presente em função da relação com o brincar da criança, para a ampliação de sua cultura lúdica, mas em função da razão pedagógica, para somar ao conteúdo do ensino em seu sentido instrumental, “*que eles precisam parar pra escutar a sonoridade da palavra, se perceber quantas vezes abre a boca.*” (IA14).

Assim, no compartilhamento comum do artifício didático das formas lúdicas, apesar dos objetivos incidirem de forma preponderante aos objetivos pedagógicos e educativos, a ambiência pensada nesse contexto, considerado o depoimento global das intérpretes, evidencia-se com maior ou menor grau de flexibilização e modos de aproximação com a criança, a partir do perfil individual de cada professora, que envolve entre tantos fatores, o modo como se vincula ao significado lúdico, e a relação de significação com as normas e prescrições da cultura em relação a normatização da infância.

Relacionado a essas dimensões, o que prepondera no relato da intérprete (IC), descreve uma ambiência de sua prática, vinculada a uma dinâmica orientada pelos modos de uma atuação mais livre e flexível, menos normativa e prescritiva. Sob o mesmo sentido da didática do artifício, descreve seu contexto pelo significante livre, e desse referente, informa o modo como busca desenvolver seus objetivos curriculares de forma lúdica. Descreve como exemplo, o modo como gosta de conduzir as aulas de pintura e desenho, assim, “*uma forma que eu gosto muito de trabalhar e eu falo pra eles que é o livre. – “ Olha! isso aqui é livre!*” (IC3).

A partir dessa forma, em sua modulação do artifício didático, cita o desenho. Quando as crianças perguntam o que vão desenhar, sua resposta é que podem desenhar o que quiserem, e sob essa suposição, vai introduzindo os seus objetivos curriculares, porque segundo compreende, que se direcionar o conteúdo de forma direta, pode encontrar resistência da criança, em argumentar que pode não saber fazer determinado tipo de linha, e por esse motivo, de forma indireta, vai relacionando as diferentes linhas como conteúdo do componente curricular de artes, que intenciona a criança aprenda. Sob esse sentido, a descrição do artifício em sua variável didática na forma lúdica, declara de seu diálogo com as crianças: “*-O que que a gente vai desenhar tia? E eu falo pra eles: “-O desenho é livre”. Ai*

eles falam: “-Então a gente vai desenhar o que a gente quiser?” Isso! “-Desenhar o que a gente quiser.” (IC3).

A forma “livre”, tem a direção para o objetivo pedagógico, desse modo, “[...] eu digo: “-É livre!” [...] o desenho é livre, mais o objetivo é que eles aprendam linhas, ”. (IC3). A partir do objetivo da aprendizagem de linhas, a criança acredita que pode fazer o que quiser com a linha, e nesse espaço do artifício didático da forma lúdica, o movimento motivado das crianças, pela crença de estar em liberdade, torna-se um eficaz significante, que faz parte do artifício didático, e nesse espaço do “livre”, a criança acessa sua imaginação, mas até um certo ponto, desde que não extrapole o objetivo pedagógico pretendido, para o qual, em seguida, é conduzida mais ainda ao espaço da função lúdica, em sua característica de liberdade, e declara, “Isso, a imaginação deles já explode na cabeça né? E aí permite com que a criança entre nesse universo dele, ai,” (IC3).

Mas nesse ponto, quando a criança está em movimento de ampliação de sua imaginação, sob o ponto onde “a imaginação deles já explode na cabeça” (IC3), o próximo passo do artifício, em sua didática, é feito por uma nova introdução, onde, após ter permitido a criança entrar no seu universo lúdico imaginativo, introduz uma outra sequência, para fins do objetivo da razão pedagógica, que busca conciliar, o que se opõe no mesmo espaço, o brincar e o trabalhar. Sob esse tensionamento, entre a função lúdica, representado no enunciado, “Vamos brincar com as linhas” (IC3) e a função pedagógica, representada na frase, “Vamos trabalhar com as linhas” (IC3), entre as duas tendências de forças, “brincar” (IC3) e “trabalhar” (IC3), a força da razão pedagógica prevalece na sequência didática.

Em sua continuidade, na dinâmica do artifício didático, para atingir os objetivos propostos para a atividade, a introdução dos materiais e das linhas em suas diferenças, e assim continua:

Vamos trabalhar com as linhas, vamos ver como as linhas são, com lápis de cor, vamos ver como as linhas são com giz de cera, vamos ver como as linhas são com as tintas? [...] elas são iguais? “-Não tia, elas tão ficando diferente” “-E as linhas podem ir pra cima, pode ir para baixo? (IC3).

Desse modo, a temática do significante livre faz parte do artifício didático desta professora, e afirma pela sua experiência com essa forma indireta, de que, “É muito diferente quando você trata essa temática do livre e traz pra esse universo delas [...] é dessa forma.” (IC3).

A outra forma lúdica inserida como auxiliar para o desenvolvimento de múltiplas habilidades, são as brincadeiras cantadas, “[...] A música, as brincadeiras cantadas por

exemplo, elas ajudam bastante que são as brincadeiras cantadas que são as atividades que desenvolve a música e os movimentos corporais, [...]”. (IC9). Com foco da inserção da brincadeira, como meio para o desenvolvimento de habilidades motoras e do pensamento, afirma, “[...] *Então então, eu tô, aí na verdade aí, são várias habilidades, né, várias habilidades, é o, é o cantar, é o falar, e é o movimento de corporal né.*” (IC9). Assim, no cotidiano, a brincadeira é inserida como meio para o desenvolvimento de habilidades.

[...] No dia a dia desenvolvo três coisas numa simples brincadeira. Essa é uma atividade por exemplo que é, que é assim mágica pra elas. [...] tá desenvolvendo ali [...] essa habilidade motora, que eu acredito também que a gente, é desenvolvido muitos outros aspectos. Do pensamento também, é, de forma lúdica. (IC9).

Nesse conjunto de depoimentos da experiência descrita no âmbito do artifício didático das formas lúdicas, nos diz Jodelet (2005), que a ponte de ligação entre experiência e representações sociais, perpassa pelo sentido envolto por conhecimentos e experimentações, e os sentidos que resultam desse processo, afetam a subjetividade em processos e dinâmicas, que envolvem aberturas e fechamentos em confronto com o objeto de sua representação, afetando tanto de forma positiva, quanto negativa. Desse modo, no repertório global dos depoimentos, as intérpretes abordaram suas inquietações, dúvidas, tensionamentos, buscas de repostas diante do brincar da criança e sua cultura lúdica, que se põe em movimento, e em constante diálogo entre os pares e com os adultos.

E nesse processo, no contato, confronto, conflito e formas de acolhimento, aproximações e distanciamentos, a possibilidade de espaços de abertura e de aproximações com a criança, a partir do modo como cada intérprete é envolvida na relação com a sua singularidade, na possibilidade de suspensão “do aluno” e ampliação do espaço simbólico, sob formas de aproximações com as crianças, que no conjunto dessas dinâmicas e seus tensionamentos, segundo Moscovici (2015), incide a abertura dos circuitos da atividade representativa, onde às vezes, segundo o autor, bastando mudar o objeto de representação de posição, para que uma nova perspectiva se faça presente, e é por esse processo, que denomina de “brecha”, que o novo pode entrar, e o objeto de representação possa ser percebido sob nova perspectiva e modo de orientação, e assim, a possibilidade de modificação das representações sociais.

Talvez essa brecha, possa constituir-se naquilo que é compartilhado de comum entre o adulto e a criança, mas que nos termos de Santin (2001), foi esquecido por camadas de

racionalidade, é dimensão da experiência na relação com o saber lúdico na relação com o brincar, sob a qual descreve a intérprete (IC), ao refletir sobre essa dimensão.

Apesar da gente já ter sido criança, mas como muda muito, e é como se a gente já tivesse se esquecido disso né, depois que a gente cresce, por conta da nossa, da nossa prática, a vida no geral, que é completamente diferente. Então quando eu, eu, penso nisso, eu faço alguma brincadeira por exemplo que eu brincava, eu praticamente me igualo. Entro, entro na mesma das crianças, é isso, igualar é forte mas a gente se aproxima de, dessa criança. [...] a palavra igualar é forte, porque a gente não é mais criança né, a gente nunca mais vai ser, essa experiência ela é única né, você é realmente criança, não dá mais tipo, pro adulto voltar atrás, [...] mas você se aproxima né, como se você se tornasse a ser criança sem ser. Então é isso, essa aproximação. (IC14).

Nesse enunciado, “*Entrar na mesma das crianças*” (IC14), gera espaço/tempo lúdico, onde pode acontecer o diálogo com a criança, o espaço do “como se”, onde o adulto “*se aproxima né, como se você se tornasse a ser criança sem ser. Então é isso, essa aproximação*”. (IC14).

Assim, quando a intérprete propõe brincadeiras que remetem a sua infância, sente aproximar-se da criança, cujo sentido dessa aproximação, parece ultrapassar a razão pedagógica, e objetiva-se em um lugar onde se permite ser tocada em sua subjetividade, no espaço do “como se”, onde a criança brinca, e assim, sente aproximar-se da criança, ao lembrar da experiência singular do brincar vivido na sua própria infância.

[...] quando eu, eu, penso nisso, eu faço alguma brincadeira por exemplo que eu brincava, eu praticamente me igualo. Entro, entro na mesma das crianças. [...] você se aproxima né, como se você se tornasse a ser criança sem ser. Então é isso, essa aproximação. (IC14).

Relacionada as RS, essa descrição, vincula-se ao sentido da experiência, que para Jodelet (2005, p. 29), significa:

[...] o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e o modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e das relações e ações que elas desenvolveram naquela situação. (JODELET, 2005, p. 29).

Assim, “Algumas vezes é suficiente simplesmente transferir um objeto, ou pessoa, de um contexto a outro, para que o vejamos sob nova luz e para sabermos se eles são, realmente, os mesmos.” (MOSCOVICI, 2015, p. 34-35). Essa questão, sobre a natureza da mudança das representações sociais nas práticas educativas em relação ao brincar da criança, consiste em que, sua resistência a mudança, é ainda maior, quanto mais invisível e inconsciente for aos

sujeitos, as dimensões que envolvem o seu objeto de representação, “[...] pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que é visível.” (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

Sob essa relação entre os conhecimentos produzidos no senso comum pelas intérpretes em suas práticas educativas e suas experimentações na relação com as crianças, na tentativa de encontrar respostas aos desafios cotidianos, compreende o que diz Jodelet (2005), na relação entre experiência e representações sociais, sendo nesse intervalo simbólico da “brecha”, onde a subjetividade é provocada pelos efeitos de sentidos da experiência no significado do vivido, que entre fechamentos e aberturas, é dinâmica por onde o significado produz seus efeitos na subjetividade de quem os experimenta, no espaço abaixo da camada de racionalidade da razão pedagógica.

Segundo o descrito pela intérprete (IC), reflete o modo de ressonância positiva de uma cultura humana compartilhada, vivida no seu foro íntimo, ao permitir-se, no que descreve Larossa (2002), ao mesmo sentido de Jodelet (2005), ser a experiência vivida no âmbito daquilo que nos toca e nos transforma, e segundo o autor, a educação, quando concebida como experiência de significação, permite espaços de espantos e permissão para deixar-se tocar pelo silêncio e a memória, como elementos de sensibilidade contida na experiência em potencial, no desenrolar da existência.

Pensamento que dialoga com Brandão (2002), ao refletir sobre os modos e “pedaços de vida”, presentes na educação, que se vinculam ao importante papel da cultura como cenário educativo, e a memória, que em sua função pedagógica, atua como mediadora no compartilhamento de sentidos das experiências de significações comuns, constituindo elementos simbólicos das práticas educativas, as quais permitem aproximações profundas entre o adulto e a criança.

No entanto, quando essa camada de racionalidade não é ultrapassada, acontece o que descreve a intérprete, (IA), onde o resgate da brincadeira da Adoleta, foi em função da razão pedagógica, “[...] *para somar comigo com o conteúdo mesmo que eles precisam [...]*” (IA14). E nessa dinâmica, o esquecimento do espaço do “como se”, que tomado pela razão pedagógica, faz a ligação da brincadeira com o conteúdo pedagógico, mas quando criança, “*eu brincava por brincar*”. (IA14).

A partir de Larossa (2002), a dimensão da experiência em sua face de experimentação, que abre espaço na educação, para ser afetado pelo que acontece, situa o lugar da prática educativa em sua face de formação ampla do humano, como lugar de experiências de sentidos, que em diálogo com o Jodelet (2005), perpassa pelo que afeta a subjetividade, que

toca na dimensão do vivido, o que move na relação de aproximação e afastamentos com a criança em suas formas de interação e comunicação.

Os modos como são experimentados esses momentos, presente na complexa interação entre o universo cultural infantil e o universo cultural do adulto, envolve o aproximar-se, segundo Brandão (2002), da maneira peculiar como as crianças e jovens vivem na cultura, e nesse elo de aproximação, a importância em compartilhar as memórias entre pessoas, e aqui, entre gerações, onde o saber, e o que é lembrado de uma cultura lúdica compartilhada entre adultos e crianças, seja resgatada da lembrança, não por uma razão pedagógica, mas no que “[...] se pensa, ou se crê em uma cultura humana.” (BRANDÃO, 2002, p. 145). Em diálogo com essa dimensão da experiência, diz Friedmann (2020, p. 29), “Se for possível relembrar, em nossa própria biografia, esses sinais [...] criamos possibilidades de abriremos brechas para identificar, conhecer e reconhecer sinais nas crianças com as quais convivemos.”

Assim, sob o significante da brincadeira, a intérprete (IB), descreve a atividade a seguir, como ‘brincadeiras em sala de aula’, que também tem por objetivo central, a função pedagógica em auxiliar na aprendizagem de conteúdos curriculares. “[...] *as brincadeiras em sala de aula elas ajudam bastante, [...]*” (IB6). Sob esse sentido, descreve uma das variações da atividade com o balão, o qual figura como objeto mediador desse processo. “*No caso de uma atividade direcionada, vamos supor, a letra B, o balão, ai eu escrevo várias palavras dentro de um balão ai eles enchem, né, cada um fica com o seu balão*” (IB6).

Para quem lê, segundo o seu critério e sentido de leitura, com o significante de correção, oferta brindes, como forma de compensação, “*ai espoca o balão, ai ganha um doce, ou ganha um lápis, ou ganha um brinde, a criança que ler a palavra corretamente*”. (IB6). A finalidade desta forma lúdica proposta, que em suas variações, para a intérprete, atende ao critério de uma forma com flexibilidade em relação ao regimento da forma de jogo, e pela nomeação de brincadeira, tem por finalidade, “[...] *faz com que a criança fique mais presa à sala de aula e a aula, e faça com que ela se interesse mais pelo conteúdo de sala de aula e aprenda melhor*.” (IB6). Percebe-se aqui, a teoria implícita da psicologia comportamental, que retirada de seu contexto, baseada em estímulo-resposta-recompensa, como fundamento da concepção de aprendizagem, também serve ao sentido do disciplinamento, do condicionamento, da contenção da criança, “*faz com que a criança fique mais presa à sala de aula e a aula*” (IB6), o oposto da brincadeira.

A intérprete (ID), relata que seu principal objetivo na proposição da atividade de contação de histórias, é a participação, as histórias são elaboradas a partir de cada faixa etária, “*as histórias que são apropriada pra cada idade*.” (ID19). No modo como faz, “[...] *eu*

planejo essa atividade, [...] primeiramente eu conto a historinha pra eles, e depois a gente vai fazer a recontagem da história e eles já participando.” (ID19). Dentro desse objetivo que informou relacionar ao seu dia a dia, a participação em sua intenção, vinculada a sua didática, é envolver a criança na história, com a expressa finalidade de transmissão de valores:

[...] pra que eles vão entendendo que não é a história só por contar, mais tem uma, a minha intenção é que eles possam aprender com isso, a compreende mais o contexto escolar, mas não só escolar, mais da própria família né, em si, que a criança já tem capacidade de ir fazendo essas associações. (ID10).

Desse modo, em seu conjunto, as formas lúdicas propostas e sua didática do artifício em relação ao brincar em ambiente estruturado de aprendizagem pelas intérpretes, está em jogo, como nos diz Tardiff (2014) na natureza da prática e no agir docente, a finalidade em auxiliar nos objetivos intencionados de suas práticas, seja no âmbito pedagógico, seja no educativo, sob diferentes modulações na condução da forma lúdica em sua função de artifício didático.

Assim, no conjunto de objetivações das formas lúdicas propostas, a partir de suas finalidades, objetivos e sentidos no espaço/tempo/físico/simbólico em suas práticas educativas e pedagógicas na relação com a criança e sua cultura lúdica, presentes as noções, ideias, conceitos, que em sua apropriação pelas RS, segundo Moscovici (2015), constituem marcas culturais e modelos sociais, recuperados do universo reificado da ciência, cuja proposição em suas práticas, coincide com os interesses imediatos de seus objetivos educativos e pedagógicos, e pelo mecanismo das RS, tende a naturalização e simplificação da complexidade da realidade, que envolve a relação da criança com o seu brincar como experiência de cultura, processo que é acompanhado dos conteúdos, significações e modulações afetivas na relação com os sentidos que tocam a subjetividade das intérpretes, no modo como sentem suas experimentações no tocante ao significado da dinâmica socioafetiva vivida nesse contexto.

Nesse âmbito, quando a função lúdica fica subordinada a função educativa e do ensino, aspecto identificado sob a objetivação das formas lúdicas no brincar dirigido e seu artifício didático, as referências e traços do brincar, são transpostas por analogia ao contexto do espaço-tempo pedagógico e educativo, e desse modo, atua como um modo de adaptação social da criança aos modelos e valores do projeto educativo veiculado pela cultura adulta, invisibilizando a criança e seu próprio espaço/tempo, suas gramáticas, sua autoria como sujeito social e histórico em sua cultura lúdica,.

Segundo Brougère (2003), essa lógica, em suas gradações, é o reencontro com a pedagogia do estratagema, onde admite-se o brincar da criança, revestido por uma ocupação que tem a “aparência” do brincar em uma dimensão facultativa pelo adulto, sob a qual é feita a separação entre o brincar livre e o brincar dirigido em sua função educativa. Sob essa aparência, de acordo com a singularidade e relação com a experimentação da significação lúdica e suas dinâmicas, buscam objetivar a alegria e o prazer, como “colorido lúdico” na relação com as formas lúdicas.

Desse modo, percebe-se na predominância de seus rituais, tempos e espaços, ao integrar em suas práticas educativas o brincar como meio auxiliar da aprendizagem, tende a conter a criança e sua cultura lúdica em espaços e tempos estruturados de aprendizagem, dirigidos e protagonizados pelos adultos, e assim, “[...] a negação do lúdico pela escola, que implica na negação da cultura da criança [...]” (MARCELLINO, 1990, p. 95). Para o autor, esse é o modo de invisibilizar o universo de referência cultural da criança.

Para Franco (2016), esse modelo de prática pedagógica e educativa, incide em métodos instrumentais das técnicas, os quais são valorizados como produtores de práticas, que aqui, identifica-se objetivar-se em modos de regulação e contenção do brincar livre da criança, como espaço de produção de sua cultura lúdica.

Sobre essa questão, acerca dos sentidos e valores culturais veiculados nas RS sobre o brincar, as hipóteses que lhes correspondem, nomeações, objetivos e suas significações no âmbito das formas lúdicas propostas pelas intérpretes, a partir das representações sociais, segundo Jodelet (2001), significa que a atividade representativa, quando objetivada, traduz formas de pensar enraizadas no social, relacionadas a pertença social dos referentes que lhes correspondem, e são interiorizadas por meio das “[...] experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas.” (JODELET, 2001, p. 22).

Segundo o descrito pelas intérpretes, de forma explícita/implícita em sua totalidade, o ambiente educativo movido por esse sentido do artifício didático, incide a busca e orientação em diferentes gradações, o domínio e regulação de um projeto educativo com seus objetivos educativos e pedagógicos, produzido por adultos para as crianças, que na relação com o seu brincar, é objetivado sob as formas lúdica propostas,

No conjunto das análises, considerado Moscovici (2015, p. 40) na relação com as RS sobre o brincar, “O peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo [...]”, constituem aspectos que envolvem a relação entre o brincar e a educação, que se distanciam das ideias e

formulações de sentidos que convergem ao brincar como fato social, sob a referência socioantropológica.

A importância dessa orientação, abordada ao longo desse estudo, e a partir de Brougère (2003, 2010, 2021), constitui a dimensão do que propõe o autor, ao pensar a relação da criança com o brincar no contexto da educação e suas práticas educativas em seu amplo sentido, ser a partir dos próprios modos da criança, de suas relações e formulações de sentidos com os repertórios lúdicos ofertados na cultura, e a partir desse pressuposto, a indução de contextos não formais para o brincar, que para o autor, perpassa pela indução de um ambiente educativo, onde a criança aprende a brincar brincando. O ambiente indutor não é natural, é sociocultural, e como tal, envolve o desafio de nessas proposições, a escuta dos interesses das crianças,

Desse ponto, situam-se as referências das práticas educativas, descritas em Nascimento, Vieira e Kimura (2017), em diálogo com Freire (2011) e Charlot (2000), que em seus entrelaçamentos conceituais entre o educativo e o pedagógico na relação com os saberes dos sujeitos em sua experiência culturais, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, a função pedagógica não se dissocia da prática educativa, e em suas convergências, as possibilidades do diálogo com a criança e suas culturas infantis.

Considerada as autoras, nessa interdependência entre o educativo e o pedagógico, os temas plurais das práticas educativas em sua função formativa ampla, em vínculo a função pedagógica, articula-se de forma interdependente entre educação e ensino, assumindo diálogos plurais com os contextos sociais e culturais sociodiversos dos sujeitos. Sob o sentido dessa perspectiva, na relação com a iniciativa lúdica da criança, segundo o analisado anteriormente, com os plurais temas que trazem no seu brincar, cabem inúmeras iniciativas educativas, que entre tantas possibilidades, segundo Brougère (2003), podem vincular o educativo e o pedagógico, em outros momentos não lúdicos.

Sob essa finalidade na relação com a criança e sua cultura lúdica, a importância das bases de observação e escuta das crianças segundo a antropologia de crianças, em seus aspectos sociais e culturais, em vínculo aos temas de interesses relacionados as suas culturas lúdicas, como nos diz Sacristán (1999), a sua inclusão cultural, como agentes e autores, que também influenciam as práticas educativas, com suas ideias e suas experiências culturais.

Compreende-se que tais dimensões, intencionalmente desenvolvidas e integradas ao projeto pedagógico educativo no desenho do que é planejado em seus temas, tanto para a função educativa, quanto para a função pedagógica, converge para a perspectiva da pedagogia da autonomia segundo Freire (2011), que enraíza os seus fundamentos na cultura dos sujeitos,

e pensada sob essa orientação, na relação com as culturas infantis, o pedagógico entrelaça ciência e cultura.

Portanto, segundo a pedagogia da autonomia, a partir de Freire (2011), o diálogo com a criança, e as gramáticas de suas infâncias plurais, sob essa perspectiva pedagógica, abre espaço para o diálogo com o paradigma da criança participativa, ao considerar a inclusão dos modos de existência das crianças na relação com os fundamentos de sua cultura, vinculada ao seu universo e enredo lúdico, seus valores, seus saberes e suas práticas cotidianas, que formam os fios de sentidos que constituem seus singulares modos sociais de ser, sentir e interpretar sua realidade sociocultural, constituindo dimensões que tornam e formam o espaço educativo por excelência em democrático, e de exercício dos direitos das crianças.

Desse modo, retomando Fernandes (2007), são direitos que não opõe proteção e participação, onde o paradigma da criança participativa, convoca ao impulsionamento de uma cultura educacional e suas práticas educativas e pedagógicas, que respeita fundamentalmente as competências da criança, aqui e agora, e não adia sua autonomia para um futuro inexistente, mas promovida no cotidiano do tempo presente, em conexão ao seu tempo e ritmo, e sob essa orientação, inclui em suas finalidades e objetivos, o tema cultural do brincar como experiência produtora de sua cultura lúdica.

Essa perspectiva à luz da pedagogia da autonomia, dialoga com a abordagem socioantropológica do brincar, como fato social e experiência cultural da criança, formadora de sua cultura lúdica. Em seu alinhamento com a prática educativa em sua função formativa ampla, a perspectiva Freiriana dialoga com sujeitos sociais e históricos, cuja interdependência entre educação e cultura, não separa a ação educativa da pedagógica, por enraizar seus fundamentos na cultura dos sujeitos, que aqui, relaciona-se a criança participativa e ator social, na autoria e autonomia de sua cultura lúdica.

Assim, a pedagogia da autonomia, ao envolver e manter a relação com os saberes fundamentais na relação com a consciência dos sujeitos, compreende que professores e crianças, em sua relação com a realidade, não se reduz somente a estar no mundo, mas que de sua interação com a cultura e a linguagem, o educar vai além do ensino, e assim, concebe que “[...] *ensinar não é transferir conhecimento* – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica-, mas precisa ser constantemente testemunhado, vivido.” (FREIRE, 2011, p. 47).

Sob essa orientação, o grande desafio, quando é traçada uma determinada escolha em relação ao brincar enquanto atividade social da criança, e esta escolha incidir, segundo o identificado neste estudo, para a proposição de espaços estruturados, há uma condição

fundamental a ser considerada em relação a essa proposição, e com a qual concorda-se, sintetizado em diálogo com Brougère (2003) e Wajskop (2012), que sob essa escolha, a de ser mantida as condições centrais vinculadas a motivação, expressão e manifestação do brincar, originado pela intenção da criança e mantido por ela.

Portanto, a proposição desse contexto indutor do brincar, deve ser coerente com o tempo, ritmo e necessidade das crianças, pensado para elas e junto com elas, orientado para o valor máximo do brincar em suas diferentes possibilidades, o que implica não limitar a criança a um universo simbólico específico, cujo princípio, é a pluralidade de experiências lúdicas. Para tanto, alguns critérios são propostos, segundo Brougère (2003, 2010) e Wajskop (2012), quanto a manutenção da coerência do espaço em vínculo com as diferentes possibilidades de experiências lúdicas pelas crianças, com oferta de materiais e objetos, que permitam as crianças interagirem sob múltiplas possibilidades na assunção de papéis e temas desenvolvidos em sua complexidade, cujos espaço proposto, tenham a intenção de ser somente para essa finalidade, sem interferências de outras atividades curriculares.

Em referência a esse contexto de espaço-tempo do brincar, as crianças, ao brincarem, produzem plurais experiências, com formas de interações e formulações de sentidos, que produzem em sua gramática própria. Assim, a criança pode assumir outras personalidades, representando múltiplos papéis, confere significados aos múltiplos objetos como suportes culturais para o brincar e suas plurais possibilidades de interação, estabelecem enredos em plurais tramas narrativas, realizam ações que representam temas, interações, sentimentos e conhecimentos presentes no ambiente social no qual experenciam, cujas regras orientam e são constitutivas da modalidade e tema do seu brincar. (WAJSKOP, 2012)

Ao contrário dessa perspectiva, ao ser concebido o brincar como método, meio auxiliar do educativo como valor máximo, segundo o descrito globalmente pelas intérpretes, incide ao alcance de objetivos educativos e pedagógicos preestabelecidos, onde a criança, ao invés de brincar, é submetida às exigências desse método, com variações nos modos adotados no âmbito do artifício didático proposto por cada professora. Em concordância com o Brougère, (2003), o grande desafio, consiste em suspender a totalidade direta do investimento educativo na relação com a criança e seu brincar.

Portanto, abrir espaço para as vivências da cultura lúdica da criança na educação escolar, consiste no desafio de fazer a passagem do padrão historicamente instituído baseado na recreação e no artifício didático, e ao ser suspenso todo investimento educativo direto, as possíveis propostas de ambientes indutores, orientam-se para a relação de enriquecimento do brincar como experiência de cultura da criança, que nas palavras do autor:

É suspendendo todo investimento educativo direto que o professor pode construir um espaço e tempo lúdicos portador de experiências originais diferentes de outras situações, e talvez um lugar de aprendizagem diferente. Deve aceitar a estratégia da criança que pode evitar qualquer confronto com um novo problema e se recusar a utilizar o jogo para fazer novas experiências. Mas se o professor intervém com a vontade de dominar o conteúdo e o resultado do jogo, através por exemplo, do que convencionou chamar de jogo educativo, são as características específicas do jogo que desaparecem. (BROUGÈRE, 2003, p. 208).

Compreende-se que esse desafio, a partir de práticas educativas em sua função formativa cultural ampla, fundamentada na pedagogia da autonomia, em diálogo com a criança e sua cultura lúdica, pode criar cenários educativos recriados, negociados e transformados, onde, em seu amplo sentido, segundo o autor, significa que “Aprender é participar de vivências culturais [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 26). E com Sacristán (1999), as vivências culturais nas práticas educativas pelos seus agentes educativos, educadores e as crianças, sob condições democráticas de culturas compartilhadas em suas significações comuns, podem produzir os sentidos de sua autoria coletiva, articulados a ampla formação sociocultural na relação com as culturas infantis, constituindo práticas educativas, que possam abranger o brincar da criança como atividade social, e forma legítima de sua apropriação do real, na produção de sua cultura lúdica, em seu modo de ser e formar laços sociais. E assim, importante considerar, que “Não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. [...] Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados.” (BROUGÈRE, 2010, p. 110).

O brincar da criança, em suas formas plurais, como espaço fabuloso e sem certezas, é sentido que constitui múltiplos desafios para uma educação que se almeja democrática, onde a criança participativa, ator social e sujeito de direitos, participa dos laços sociais em liberdade de escolha, e é nesse sentido de liberdade, que se insere a nova posição e estatuto social da criança contemporânea como ator social e sujeito de direitos, e desse lugar, reivindica com sua presença, em sua rotina lúdica, em sua cultura de pares na educação escolar, o espaço do seu brincar, protagonizado pelas próprias crianças, que com seus modos de ser em gestos, movimentos, palavras, ritmos e tempos enraizados no aqui agora de viver o presente, compõe uma gramática particular, que dialoga e tensiona com a cultura adulta, e provoca a educação e seus educadores, a voltarem a atenção para o lugar do brincar como atividade social e experiência de cultura, conduz a repensar as imagens sociais e historicamente constituídas de criança ideal e infância homogênea e universal, onde o sair desse referencial, implica localizar as crianças em suas culturas infantis, com seus modos de ser, sentir, pensar e agir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios entre o brincar das crianças e a educação nas práticas educativas e pedagógicas da educação contemporânea, considera-se perpassar pela relação de diálogo com a criança como ator social e sujeito de direitos, que sob a sua condição de sujeito social e histórico, torna-se de forma progressiva, consciente de suas relações com a cultura na qual produz sua cultura lúdica. É processo que se move sob formas plurais e dinâmicas, em constantes transformações na experiência de produção desse importante território simbólico, que é a cultura lúdica das crianças, construída e acumulada nos seus brincares, sob o universo singular de suas culturas de pares, em suas rotinas lúdicas plurais. São sistemas simbólicos sob os quais experenciam, interpretam, dialogam e formulam sentidos na relação entre as próprias crianças e a cultura adulta.

Sob esses pressupostos, o argumento e discussão central deste estudo, versou sobre os importantes desafios da presença da criança em sua passagem da educação infantil ao ensino fundamental de nove anos, vinculados ao reconhecimento e visibilidade diante de sua presença, sob infâncias sociodiversas na relação com o seu brincar, como elemento central e processo formador de sua cultura lúdica. E desse contexto, o brincar da criança, concebido como direito social no ambiente escolar da educação contemporânea. Em referência a essas dimensões, o estudo teve por objetivo central, analisar as representações sociais dos docentes nas séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar da criança e sua cultura lúdica, e sob sua orientação, quais imagens e sentidos são produzidos na relação com as crianças em suas práticas educativas e pedagógicas.

No desdobramento desse objetivo, foi proposto a investigação das significações de lúdico e suas relações com o brincar, e as imagens sociais de infância para os docentes em suas práticas educativas. São significados relacionados aos conteúdos e atributos presentes nas representações sociais sobre o brincar, e as imagens sociais de criança e infância que lhes correspondem. Sob essas dimensões, evidenciou-se uma polissemia de significados lúdicos, que atendem a um discurso e intenção pedagógicos, orientados para conhecimentos práticos, convergentes a um modelo de prática educativa e pedagógica, representado pela concepção do brincar como método, que sob a representação de uma forma dirigida pelos adultos, tem a função de atuar como meio auxiliar do desenvolvimento, aprendizagem e processos de socialização das crianças, convergentes para a transmissão de valores.

Esse modo, fundamenta-se na concepção pedagógica do artifício didático, perspectiva, que projetada na imagem social de infância e criança, tende para formas universais e

homogêneas idealizadas de criança e infância, convergentes aos modelos de teorias universais. Sob esse sentido, as orientações vinculadas à significação lúdica, busca atender finalidades que incluem os dois outros objetivos em suas interligações. Assim, o objetivo para elucidar acerca dos sentidos das experiências e saberes lúdicos docentes e suas formas de vínculo com a criança e sua cultura lúdica, e a intenção em identificar, quais atividades lúdicas são propostas e com qual objetivo e sentidos em relação à criança e sua cultura lúdica nas práticas educativas.

Os sentidos das experiências e saberes lúdicos, foram elucidados, a partir de sua análise nas representações sociais compartilhadas, em vínculo ao conjunto das experiências e memórias do grupo sobre o brincar, que portam relações com imagens, ideias, noções, conceitos e significações afetivas, que projetados na relação com a criança e sua cultura lúdica, considera-se, serem sentidos relacionados as marcas identitárias específicas de um grupo social, constituído no caminho traçado social e historicamente na relação entre o brincar e a educação, em vínculo a sua identidade de educadores de crianças, a qual o grupo de intérpretes pertence.

Esse vínculo ao quadro social da educação, contém as bases paradigmáticas de onde acessam, elaboram, veiculam e dinamizam os conteúdos e sentidos de suas experiências de significações lúdicas em suas práticas educativas, as quais também tem uma função formativa. São referentes socioculturais de suas representações sociais sobre o brincar, constituindo as bases de suas experiências, que atendem a priori, conhecimentos orientados para as suas necessidades práticas.

Desse contexto, evidenciou-se, que a delimitação e orientação de suas experiências e saberes na relação com as crianças, incidem sob referências orientadas pelo paradigma da criança dependente, objeto de direitos. Essa imagem social de criança, é multiplicada em projeções de imagens da criança “inocente”, “ingênua”, “livre”, “das fases do desenvolvimento” “crianças tecnológicas”. Segundo as representações sociais, o concebido, torna-se o percebido, e sob essas imagens de criança e infância, projeta-se o brincar dirigido em ambientes estruturados de aprendizagem. Essa orientação, tensiona ao paradigma contemporâneo da criança ator social, participativa e sujeito de direitos na relação com o espaço-tempo do seu brincar livre, e por elas protagonizado. Esses aspectos, interligam-se ao objetivo, que teve por intenção, identificar, quais atividades lúdicas são propostas e com qual objetivo e sentidos na relação com a criança e sua cultura lúdica nas práticas educativas.

Assim, as atividades propostas, contém o significado compartilhado do brincar dirigido como método, e núcleo orientador de suas representações sociais, cujo artifício

didático é veiculado pela proposição de formas lúdicas, que buscam assemelhar-se por analogia, ao brincar da criança, e assim, aproximar-se de seus sentidos, pela evocação de características lúdicas, buscada a impressão de seu “colorido lúdico”, e desse modo, é intencionada a conciliação entre a função lúdica e a função pedagógica nas atividades propostas. Desse lugar, comunicaram os sentidos de sua ação educativa e seu agir na relação com as experiências cotidianas com as crianças e sua cultura lúdica, sob as marcas culturais onde estão inseridas suas representações sociais sobre o brincar e seus sentidos.

Sob esses significados, no ambiente simbólico do artifício didático, em primeiro plano, é fazer a criança manter o interesse pelo conteúdo abordado, com variações e modulações na estratégia adotada. Nessa lógica, o brincar torna-se marginalizado em sua dimensão de protagonismo pela criança na relação de produção de sua cultura lúdica. A função lúdica, sob a hierarquia do valor educativo, tende a submergir, conduzida pelo sentido de “trabalho” e “atividade”, para “consolidar” e “acelerar a aprendizagem”.

Essa subordinação e oposição clássica entre o brincar e o trabalho da educação escolar, sob o brincar dirigido, ao cumprir a função como meio auxiliar educativo e pedagógico, tem implícito em suas estratégias, a função e o valor disciplinar, para a regulação e contenção do brincar da criança em ambientes estruturados de aprendizagem. É a função marginal da atividade lúdica, a serviço da aprendizagem estruturada. Conforme o analisado, a moldagem dos ambientes educacionais, distanciados do diálogo com a criança participativa, são as novas formas de disciplinamento da criança na educação contemporânea.

Esse modo de educação, sob a relação clássica polarizada entre o brincar não produtivo, e o trabalho escolar produtivo, mantém um sentido na relação com a criança, representada como reprodutora de papéis sociais, projetados ao modelo de competência adulta, cuja predominância desses significados na educação contemporânea, são historicamente instituídos e fornecidos pela relação de subordinação da cultura da criança à cultura do adulto, e resultam em diferentes formas de cobranças da criança, vinculada aos papéis sociais de produtividade, como projetos de adultos futuros.

Esses sentidos, ao projetar-se no brincar dirigido em relação à criança, assume a indução de uma postura de prospecção madura do vir a ser da criança, projetada pela equivalência de características ao adulto futuro, que exerce atividades produtivas, oposto ao brincar da criança, não produtivo às intenções das razões pedagógicas. Sob essa lógica, o jogo educativo e suas metáforas do brincar, busca conciliar no mesmo espaço estruturado de aprendizagem, o trabalho e o brincar, e segundo o analisado, por esse modo, o brincar subordinado ao trabalho escolar, afasta-se da criança e de sua cultura lúdica.

Considerada as imagens e sentidos das RS sobre o brincar em suas ancoragens e objetivações, na relação com as imagens de infância projetadas sobre a criança e sua cultura lúdica, são imagens e sentidos que entrelaçam o brincar com a imagem da pedagogia do brincar, como estímulo e estratégia, a serviço das aprendizagens de conteúdos e transmissão de valores, e por esses sentidos, o espaço e tempo do brincar da criança e sua cultura lúdica, são delimitados na cultura escolar na hora do brincar. Esse modo de ancorar e objetivar a relação com a criança e a produção de sua cultura lúdica por meio do brincar, tem seus efeitos negativos de invisibilidade da criança e suas linguagens como meio de sua expressão cultural, sentido que é ao mesmo tempo associado à imagem da criança sem autonomia e tutelada, onde o brincar é motivação psicológica e meio natural de educar. Importante a ressignificação desse sentido no contexto escolar das práticas educativas, como autoria coletiva, considerada a criança contemporânea participativa, sujeito de direitos, ator e autor social.

Sob a perspectiva das representações sociais, essas dimensões são identificadas como a primeira camada da experiência de sentidos nas práticas educativas, que incide na relação com a significação lúdica ser racionalizada, pois tende para a subordinar da função lúdica às necessidades das razões pedagógicas das professoras, para o alcance dos objetivos pedagógicos e educativos, correspondentes ao projeto educativo que veiculam. Nesse contexto, o brincar da criança, ao ser abordado de forma indireta, sob a dinâmica pedagógica do artifício didático, ocorre a apropriação das referências do brincar e da cultura lúdica da criança, que por analogia, em forma e conteúdo, são metaforizados, somados, transformados e ampliados como referência do modelo educativo do artifício didático, para o alcance de objetivos educativos e pedagógicos.

Paralelo a esse processo, em outra camada das representações sociais, atua por outro sentido de aproximação da criança e sua cultura lúdica, resultante da dimensão da experiência, que faz a ponte de interligação com a subjetividade, o ponto de intersecção observado nas repostas individuais aos desafios enfrentados no cotidiano, sob o compartilhamento do sentido comum ao brincar dirigido e seu artifício didático.

Desse ponto, chama-se a atenção, para a dinâmica de tensionamento cotidiano das representações sociais, ao âmbito das comunicações, que parece mover-se na direção de incluir possíveis formas de aproximações horizontalizadas na relação com as crianças, que em diferentes níveis, modos e gradações em suas modulações pelas experiências vividas e o modo como permitem serem afetadas pelas interpelações das crianças, parece acontecer de modo tênue pelas intérpretes, e não homogêneo, cuja zona de inteseção entre a experiência e as representações sociais, diante dos desafios cotidianos, sob o vínculo das suas

experimentações e conhecimentos práticos, conforme o analisado, envolve diferentes situações, que tocam na intimidade do sentimento experimentado. São importantes significações, presentes nessa camada das representações sociais, que envolvem o modo como são sentidas as situações experimentadas, as quais situam relações e ações cotidianas com as crianças, cujo modo de elaboração, segundo a teoria das representações sociais, integra tanto um trabalho psíquico, como cognitivo, cujas ressonâncias, produzem seus efeitos no cotidiano, tanto de forma positiva, quanto negativa. Segundo os relatos, em referência a essa camada da experiência, houve a descrição de sensação de exaustão diante de situações observadas na relação com o brincar da criança, ficar assustada, ou de sentir-se bem próxima da criança, como se fosse criança novamente, são qualidades e modos de serem afetadas em suas singularidades.

Tal processo, segundo o analisado, envolve como foco, o acesso a imagens de memórias afetivas na relação com a significação lúdica, que além das razões pedagógicas, em sua reconstituição no presente, conduzem a outra forma e tentativa de aproximação, que toca no âmbito da subjetividade, que envolve modos relacionais com os saberes e valores presentes nas significações do vivido nos acontecimentos cotidianos na relação com as crianças, cujas dimensões relacionais de afetos, constituem importante foco de atenção da dimensão simbólica da educação como experiência de sentidos, e de fundamental importância na definição do saber-fazer docente, envolvendo significativas dimensões relacionais na educação das crianças e suas demandas contemporâneas.

Ressalta-se, nesse ponto, esse importante espaço de atenção sensível, como modo de vida no cotidiano da educação, parecendo constituir as brechas por onde novas formas de representação podem ser constituídas na relação com a criança. Considera-se, serem formas potencializadoras de espaços de abertura para a elaboração e compreensão dos significados do brincar na constituição dos sujeitos, e desse lugar, tensiona, convoca e potencializa as posições simbólicas dos professores educadores em suas práticas educativas, situarem o seu saber-fazer em comunicação horizontalizada aos saberes das crianças, produzidos no seu brincar, e nessa relação, a emergência da singularidade das crianças em seus modos de ser, situa a importante posição da comunicação e diálogo entre adultos e crianças como atores sociais e autores de seus processos de conhecimento, diemção que parece implicar-se em espaço de possibilidade de ultrapassagem da oposição brincadeira e trabalho escolar.

Em relação a essas dimensões, a abertura para a atenção intencionada ao espaço e tempo do brincar livre, como importante espaço social e sua disposição às crianças no ambiente das práticas educativas, que situada sob a abordagem socioantropológica do brincar

como fato social, implica na educação e seus educadores, voltar a atenção ao lugar do brincar como lugar social simbólico, de onde a criança é influenciada, influência e dialoga com a cultura adulta, em relações de vínculos aos laços sociais da infância, o que envolve não somente o saber teórico dos educadores na relação com o tema, mas um saber relacional, que implica disponibilidade e abertura para comunicar-se e interagir com as crianças em suas linguagens lúdicas, integrá-las nas concepções e práticas educativas, abrir-se a sua peculiar perspectiva, que se diferencia do adulto, não pelo que lhe falta em relação àqueles, mas pelas culturas de suas infâncias sociodiversas em suas plurais formas e linguagens.

Por todo esse contexto, que envolve as complexas relações e desafios entre a educação e o brincar da criança, o importante investimento nas políticas públicas da infância, a ampliação do espaço de atenção na formação dos educadores de crianças, a ser considerado as suas vivências pessoais, a sua formação cultural em vínculo a sua cultura lúdica, cujas interiorizações de experiências, como nos ensina a teoria das representações sociais, possuem importantes potenciais de dimensões vinculares, que pelo contato com suas memórias lúdico-afetivas, podem gerar espaços ampliadores da relação com suas práticas educativas, como espaços de aberturas e familiaridade com a cultura lúdica vivenciada pelas crianças. Os contextos formativos, ao incluírem esse importante tema do brincar da criança como experiência cultural e espaço formador de seus laços sociais, podem constituir-se em elos mediadores de aproximações entre os dois universos culturais, de adultos e crianças, envolvendo o repensar os tempos e espaços do brincar, as concepções de infância e criança. A importante presença desses temas culturais no universo de conversações e das formações de educadores de crianças, podem ampliar e aprofundar as referências de sentidos que interligam pessoas, adultos e crianças no ambiente da escola, como espaço de encontros com a presença das crianças e a cultura do brincar, como fonte de possibilidades interativas plurais entre adultos e crianças.

Em síntese, toda pesquisa tem uma história, circunscrita na história coletiva. O campo científico da pesquisa em educação é singular, heterogêneo e complexo. Nesse campo, o movimento empreendido nesse estudo, originou-se no universo das inquietações primeiras que moveu essa trajetória, e nela, a complexa passagem da apreensão intuitiva para a elaboração de uma questão científica, em busca da aproximação de uma resposta, que é sempre provisória e inconclusa, considerado a espiral e o ciclo da pesquisa, circunscrito em torno da escolha de um tema, e dessa escolha, a consciência do lugar social de onde partiu a intenção de estudá-lo, a escola pública na Amazônia Paraense. E na escolha teórica e metodológica, cada referência gera e possibilita um processo de conhecimento aproximado da

realidade cotidiana, que está sempre além de qualquer teoria, contornada pelas experiências dos sujeitos, suas histórias, suas práticas, seus saberes, seus valores, suas crenças, múltiplos afetos e intenções, vinculados às condições de sua produção e interpretação nos seus modos de vida, suas condições culturais, políticas, econômicas e históricas. Desse modo, compreendo, que a pesquisa no campo científico, é um dos modos de conhecer e interpretar a realidade social, cultural e histórica. Aqui finaliza-se um ciclo formativo, cujo conhecimento produzido, é apenas uma das versões aproximadas entre tantas, das plurais formas possíveis de fazer o cotidiano da escola e suas práticas educativas, pelos sujeitos sociais e históricos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. (Org.). **Saberes da Experiência, Saberes Escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. **Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas**. *Temas psicol.* [online]. 2000, vol.8, n.3. p. 257-267. ISSN 1413-389X. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a05.pdf>.> Acesso em 7 de out. de 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARRUDA, Angela. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. MENIN, Maria Suzana De Stefano. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Organizadoras). - São Paulo: Casa do Psicólogo -, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUERS, Martin W. AARTS, Bas. A construção corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. BAUER, Martin W., GASKELL, George. (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo : Duas cidades; Editora 34, 2009.

BÔAS. Lúcia Pintor Santiso Villas. **Representações sociais: a historicidade do psicossocial**. v. 14, n. 42. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, maio/ago. 2014. p. 585-603. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6800/6698>>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

BORBA, Ângela Mayer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (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. p. 25 - 32.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, n. 27, p. 1-2.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRIGATTO, Fernanda Oliveira. **A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítico**. 2018. 103. f Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: **O Brincar e suas teorias**. (organizadora). KISHIMOTO, Tizuko Morchida. – São Paulo : Cengage Learning, 2021.

_____. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, July, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-5551998000200007>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

_____. **Brinquedo e cultura**. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões de nossa época; v. 20).

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2003.

_____. **Lúdico e educação: novas perspectivas. linhas críticas**, Brasília, v. 8. n. 14. jan/jun. 2002. Endereço eletrônico. <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985>>. Acesso em: 8 de abr. de 2020.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. – (Coleção Clássicos do Jogo).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

CARNEIRO, Alessuze. **O Brincar na Educação Infantil: constatações e possibilidades**. 2016. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

CARVALHO, Edgar de Assis. Religação dos saberes e educação do futuro. In: **Cultura e educação**. COELHO, Teixeira (Org.). São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: **História social da infância no Brasil**. FREITAS, Marcos Cézár de. (Org.). – São Paulo : Cortez, 2016.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Artimanhas do brincar de crianças ribeirinhas. In: **Sentidos da Cultura**. FARES, Josebel Akel. RODRIGUES, Venise Nazaré Ramos Rodrigues. (orgs) - Belém: EDUEPA, 2013.

_____. Lúdico: Sujeito Proibido de Entrar na Escola. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer LaboMidia. Núm. 9 (1996): **O jogo e o brinquedo na Educação Física**. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5849/20472>> Acesso em 20 de jan. de 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

DEL PRIORE, Mary, (organizadora). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

DUVEEN, Gerard (Prefácio). In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 27-51.

FERNANDES, Natália. O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. In: **Infância (in) visível**. SARMENTO, Manoel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera M.R. de. (Organizadores). Araraquara, SP : Junqueira & Marin, 2007.

FERREIRA, Keli Cristina da Silva. **A infância vai à escola: representações sociais de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre a infância, criança e aluno**. 2014.180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático**. BAUER, Martin W., GASKELL, George. (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

FRANCISCONI, Poliana Silva. **Brincar na Educação Infantil: concepções e práticas de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Moura Lacerda.

FRANCO, Maria Amália do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n.

247, p. 534-551, set./dez. 2016.<Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v97n247/2176-6681-rbep-97-247-00534.pdf>> Acesso em: fevereiro 10 de 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Prefácio). In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da infância no Brasil**. – São Paulo : Cortez, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. – São Paulo: Panda Books, 2020.

_____. **Observação de crianças: processos inspiradores para educadores**. (Organização). FRIEDMANN, Adriana. São Paulo, 2018. Centro de Pesquisa e Formação Sesc. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Processo_Escuta_Observacao_Crianças.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

_____. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação como situação gnosiológica In: _____ **Extensão ou comunicação**. 15e. São Paulo: Paz e Terra, 1983 (p.51-65).

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. BAUER, Martin W., GASKELL, George. (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: ed. LCT, 2015.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo educativo**. *Educar, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002. Editora da UFPR.* Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2092/1744>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo-Sentidos e formas de uso**. Principia Editora, Ltda. Portugal, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectiva. São Paulo, 1996.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Experiência e representações sociais. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. **Psicologia Social, saber, comunidade e cultura**. *Psicologia & Sociedade*; 16 (2): 20-31; maio/ago. 2004. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/psoc/a/TbQqQMLs9D5jQ5CRGzZQNSK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 1 de out. 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 53-72.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (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. p. 13-23.

_____. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 69-85. Jan/abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

KOHAN, Walter. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 8 de abr. de 2020.

LOPES, Luiz Fernando Pereira. **O professor e a construção de brinquedos na sala de aula: experiências no brincar e criar com materiais de (re) uso e sua contribuição na constituição do sujeito**. 2015.117f. Dissertação (Mestrado), Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.

LÜDKE, Menga, MARLI, E.D.A.André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169>>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e Representação Social: tendências de pesquisa na área – período de 2000 a 2003. In: **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. MENIN, Maria

Suzana De Stefano. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Organizadoras). - São Paulo: Casa do Psicólogo -, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, Maria Conceição Aparecida de. CARVALHO, Edgar Assis de. (orgs.). São Paulo: Cortez: 2007.

MRECH, Leny Magalhães. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: **O Brincar e suas teorias.** (organizadora). KISHIMOTO, Tizuko Morchida. – São Paulo : Cengage Learning, 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOURA, Manoel Osriovaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: **Jogo, brincadeira e a educação.** KISHIMOTO, Tizuko M. – São Paulo : Cortez, 2011.

NASCIMENTO, A. do N. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (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. p.25 - 32.

NASCIMENTO, Ivany Pinto, VIEIRA, Andrea, KIMURA, Patrícia. A prática pedagógica e educativa de professoras do ensino fundamental de escolas públicas de Belém. In: **As representações sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola.** NASCIMENTO, Ivany Pinto, RODRIGUES, Sonia Eli, ANJOS, Francisco Valdinei Santos. (organizadores). Curitiba: Appris, 2017.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e educação. In: Revista da FAEEBA: **educação e contemporaneidade.** v.18, n.32. Salvador: UNEB, 2009. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/cassiabarbosa96742/educacao-e-representaes-sociais>>. Acesso em 10 de jan. de 2019.

NETO, Bruno Vitti. **A visão das professoras sobre o jogo nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita, 2014.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Organizadora). - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Ana Cristina Guimarães de. **Olhares de brinquedistas:** análise do discurso das saberes lúdicos-educacionais e culturais. 2017. 170fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

OLIVEIRA; Ivanilde Apoluceno de. **A epistemologia na educação de Paulo Freire** (mimeo). Belém: PPGED/UEPA, 2019.

OLIVEIRA; MOTA-NETO. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. MARCONDES, Maria Inês de, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, TEIXEIRA, Elizabeth. (Org.). – Belém: EDUEPA, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um estudo das representações sociais de professores do ensino médio quanto à Aids, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. MENIN, Maria Suzana De Stefano. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Organizadoras). - São Paulo: Casa do Psicólogo -, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação**. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: **O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1993.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre : Artes, Médicas Sul, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. EST edições, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/EF_da_alegria_do_ludico.pdf>. Acesso em 10 de mai. 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade**. *Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho*. S.D. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em 8 de set. 2020.

_____. As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

_____. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa** Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufc.br>>. Acesso em 10 de mai. de 2020.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Maria Ramos de. SARMENTO, Manoel Jacinto. (Orgs.). **Infância (in) invisível**. Araraquara, SP; Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Ana Cristina Baladelli. **Experiências no cotidiano da educação infantil : olhar, dialogar, inventar**. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

SPINK, Mary Jane. **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/3V55mtPK8KXtksmhbkcctkj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 8 de ago. de 2021.

_____. O estudo empírico das Representações Sociais. In: **O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1993.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, Pedrinho A, JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

UNICEF. **Agenda pela Infância na Amazônia**. (Orgs.). REIS, Meireles Elisa., [et.,al] 2018 . Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/1131/file/Agenda_pela_infancia_e_adolescencia_na_Amazonia.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2019.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>> Acesso em: 10 de maio de 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**. Tradução e revisão técnica PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. - 1. ed- São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil : uma história que se repete**- São Paulo : Cortez, 2012. – (Coleção questões de nossa época; 34).

WAJSKOP, Gisela. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional**. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

WARDE, Miriam Jorge. Para uma história disciplinar: Psicologia, criança e Pedagogia. In.: **História social da infância no Brasil**. FREITAS, Marcos César de. (Org.). – São Paulo : Cortez, 2016.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In. **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, Pedrinho A, JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

APÊNDICES



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-Grupo de Intérpretes da Pesquisa.

OLIVEIRA, Iolane Socorro Nobre de.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título Da Pesquisa. Práticas Educativas e Cultura Lúdica: Representações Sociais Docentes Sobre o Brincar da Criança e Sua Cultura Lúdica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Imagens e Sentidos nas Práticas Educativas.

Vimos por meio deste termo, convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: Práticas Educativas e Cultura Lúdica: Representações Sociais Docentes Sobre o Brincar da Criança e Sua Cultura Lúdica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Imagens e Sentidos. Realizada pela **pesquisadora Iolane Socorro Nobre de Oliveira, sob orientação da Prof^a Dra. Nazaré Cristina Carvalho**. A pesquisa corresponde a um projeto de dissertação de mestrado vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA)**, a qual tem por objetivo: Analisar as Representações Sociais do Lúdico em docentes nas séries iniciais do ensino fundamental e seus sentidos nas práticas educativas da infância.

Assim, necessitamos de sua autorização para participar da referida pesquisa. Esclarecemos que a sua participação, será por meio de entrevistas individuais e grupais, e por meio da permissão da pesquisadora como observadora participante, nos ambientes das práticas educativas, onde são realizadas as atividades educacionais com as crianças no âmbito das séries iniciais do 1º, 2º e 3º/9 do ensino fundamental.

Para o registro das respostas, considerado o contexto das entrevistas individuais, utilizaremos gravação de voz e anotações diretas, e nas entrevistas grupais, além da gravação de voz e anotações diretas, o registro fotográfico, que não identifique o grupo entrevistado. Ressaltamos que a sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, e nessa situação, todo o material produzido, resultante de entrevistas, anotados e/ou gravados e fotografados, não serão utilizados em qualquer meio e forma de divulgação, e sem nenhum prejuízo de si. Os instrumentos de levantamento de dados da pesquisa, serão elaborados pela pesquisadora, com anuência da Prof.^a orientadora. Informamos que todos os registros coletados durante a investigação, serão mantidos em sigilo e somente utilizados para fins acadêmicos, ou seja, divulgados em reuniões e revistas científicas. Visando garantir a devida atenção à preservação dos direitos dos participantes ao sigilo de sua identidade, a identificação na pesquisa será por meio do uso de nomes fictícios/codificações outras, com o objetivo de resguardar a identidade, privacidade e integridade dos entrevistados.

Caso necessite de maiores informações sobre esta investigação, a pesquisadora responsável - Iolane Socorro Nobre de Oliveira - disponibiliza-se em esclarecer, a qualquer momento, desde que você entre em contato pelo telefone: (91) 980788759; E-mail: iolanenobre@gmail.com ou então, dialogue com a Orientadora a Prof^ª Dra Nazaré Cristina Carvalho no Endereço institucional: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Tv. Djalma Dutra, s/n - Belém – Pará. Telefone: (91) 4009-9552 Diante do exposto, caso você esteja de acordo em participar neste projeto, informe os dados solicitados a seguir:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto plenamente esclarecido (a) sobre o seu conteúdo. Declaro, ainda, por minha livre vontade, que participarei da pesquisa para cooperar com a coleta de informações para a mesma. Belém, de setembro de 20__.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

A ser submetido ao seguinte endereço: Trav. Perebui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA), E-mail: cepccbs@uepa.br (91) 3131-1781.



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

APÊNDICE B - Roteiros de Entrevistas

ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Título da Pesquisa:

Data da entrevista:

Tempo da entrevista:

I-Identificação pessoal

- a) Nome do (a) docente/Coordenador (a) pedagógica
- b) Idade:
- c) Estado civil:
- d) Gênero:
- e) Nível de ensino que atua:

II-Formação acadêmica e continuada

- a) Qual sua Graduação na formação inicial?
- b) Qual ou quais cursos você tem em nível de Pós-graduação? Especialização, Mestrado, Doutorado, outros?
- c) Qual, ou quais cursos você considerou importante (s) para sua formação na área da educação da infância?
- d) Nos cursos que você participou, de que forma contribuiu com o tema do lúdico em relação a sua prática educativa no ensino fundamental?
- e) Nos cursos que você participou, seja de Graduação e/ou Pós-Graduação, quais autores foram mais abordados nestas formações, e de que modo contribuiram/e ou contribuem com as suas práticas educativas com as crianças?

- f) Que práticas lúdicas em seu processo formativo contribuiu em relação às suas práticas educativas com as crianças?
- g) Que ações formativas com abordagem lúdica são desenvolvidas na escola, que você considera favorecer seu trabalho educativo com as crianças?
- h) Que aspectos do seu processo formativo, segundo a abordagem lúdica, você destaca como fundamentais para a sua prática educativa com as crianças no ensino fundamental?

III-Tempo de experiência

- i) Qual seu tempo de atuação e experiência na educação básica em nível do ensino fundamental
- j) Qual seu tempo de atuação docente no ensino fundamental/9: (anos)?
- k) Qual o tempo de docência na série atual com a qual você atua no ensino fundamental de 9 anos?

IV-Participação em grupos

- a) Você participa de grupos acadêmicos, culturais, artísticos e desportivos? Se sim, que significado tem para você essa participação? Que sentido tem essa experiência para as suas práticas educativas com as crianças?

V- Formas de relação com a educação de crianças

- a) O que te aproximou da educação com crianças no ensino fundamental
- b) Como é ser professor/coordenador pedagógico na educação de crianças?
- c) Que características você considera importantes aos docentes/coordenador pedagógico que desenvolvem sua prática educativa junto as crianças no ensino fundamental

VI-Organização do ensino: modalidade organizativa do trabalho pedagógico.

- a) Me fale como é organizado o trabalho pedagógico do ensino fundamental no projeto pedagógico da escola?
- b) De que forma o projeto pedagógico da escola contempla propostas lúdicas no planejamento do trabalho educativo?
- c) De que forma você organiza a rotina de suas práticas educativas em relação ao tempo, espaço e materiais em relação as atividades que você propõe junto às crianças? Ex: hora de sala de aula; brincadeiras; hora do lanche; saídas da escola; sequencias didáticas, atividades permanentes; projetos;
- d) Qual sua carga horária total de trabalho em relação à essa turma?

- e) De que forma você organiza a distribuição do tempo em relação às atividades que você desenvolve com as crianças?
- f) Quais os objetivos pedagógicos do ensino fundamental que você desenvolve na série do ano que você ensina, 1º e 2º ano do EF de 9 anos?



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

APÊNDICE C - Roteiros de Entrevistas

**ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM A COORDENADORA
PEDAGÓGICA**

Título da Pesquisa:

Data da entrevista:

Tempo da entrevista:

I-Dados da escola

- a) Nome da escola
- b) Localização
- c) Vínculo administrativo com a SEDUC

II- Histórico da escola

- a) Tempo de existência da escola
- b) Dados históricos

III- Estrutura física da escola

- a) Qual o quantitativo de salas de aulas?
- b) Que outros ambientes de aprendizagem existem além das salas de aula e Quantos?
- c) Qual o quantitativo de banheiros no espaço da escola para uso dos servidores e das crianças?
- d) Quantas cozinha e refeitório?
- e) Área externa: uso e função

- f) Quais são os espaços físicos destinados à direção, coordenação pedagógica, professores (as)?
- g) Quais os equipamentos de trabalho?
- h) Qual o quadro/cargo de profissionais na escola e quantos?
- i) Há Conselho de classe e ciclo e suas funções?

IV-Oferta, formação e perfil de turmas

- a) Qual a oferta dos níveis de ensino na escola (fundamental I e II) e em quantas turmas do ensino fundamental na escola estão organizadas as crianças que frequentam o 1º e o 2º/9?
- b) Qual o critério utilizado para a enturmação dos estudantes?
- c) Qual o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes?



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

APÊNDICE D- Roteiros de Entrevistas

**ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SOBRE O BRINCAR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Título da Pesquisa:

Data da entrevista:



Tempo da entrevista:

1. Das experiências e desafios na educação da criança, quais você destaca em relação ao brincar da criança nesse nível de ensino?
2. Considerado a distribuição do seu tempo nas práticas educativas, de que forma o brincar da criança é contemplado?
3. Dos objetivos do ensino fundamental, qual sua opinião em relação ao direito ao brincar da criança?
4. O que vem primeiro na sua mente com a palavra lúdico?
5. O que vem primeiro na sua mente com a palavra jogo?
6. O que vem primeiro na sua mente com a palavra brincadeira?
7. Em suas palavras, o que é ludicidade para você?
8. Em suas palavras, o que é infância para você?
9. Das atividades lúdicas que você desenvolve com as crianças, quais as mais constantes e com qual objetivo?
10. Das atividades lúdicas que você propõe, quais você acha que as crianças demonstram mais interesse em participar? A qual aspecto da atividade você atribui tal interesse?

11. Em sua opinião, o que você acha que as crianças aprendem umas com as outras em suas brincadeiras e jogos que emergem de forma espontânea? Qual deve ser a atitude do (a) professor (a) diante dessas expressões?
12. Nas brincadeiras espontâneas das crianças, que aspectos você destacaria como importantes de observar, para conhecer a criança e suas necessidades?
13. Para você, jogo e brincadeira são a mesma experiência lúdica da criança, ou expressam diferenças? Se expressam diferenças, quais são?
14. Na sua opinião, você considera que as suas lembranças das brincadeiras e jogos de sua infância influenciam o modo de lidar com as crianças em suas práticas cotidianas? Se sim, de que forma?
15. O que você pensa sobre a educação lúdica destinada a criança no ensino fundamental?
16. Na sua opinião, há diferença entre o espaço das brincadeiras e jogos criados pelas crianças e o espaço para brincadeiras e jogos criados pelos professores (as)?
17. Na série que corresponde a sua atuação docente, de que forma as atividades lúdicas propostas, contribuem na educação das crianças?
18. Na sua opinião, qual seria o papel/função do professor (a) diante das brincadeiras das crianças, conduzidas por elas?
19. Saber como a criança vivencia seu cotidiano na escola e fora da escola em suas experiências lúdicas, pode trazer pistas de como aproximar as propostas educativas lúdicas no ensino fundamental às necessidades concretas da criança. O que você pensa sobre essa questão?
20. Quais os principais desafios do trabalho docente nesse nível de ensino em relação a criação de espaços para a expressão lúdica da criança na escola em suas práticas educativas? Que aspectos do contexto do trabalho docente no ensino fundamental, dificultam e/ou facilitam a promoção e ampliação da expressão lúdica da criança na educação escolar?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Aprovação

	UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ- CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE - CAMPUS II	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Práticas Educativas e Cultura Lúdica: Representações Sociais Docentes nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental		
Pesquisador: IOLANE SOCORRO NOBRE DE OLIVEIRA		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAA: 52775621.0.0000.5174		
Instituição Proponente: Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 5.190.237		
Situação do Parecer: Aprovado		
Necessita Apreciação da CONEP: Não		
BELEM, 30 de Dezembro de 2021		
_____ Assinado por: REGINA GABRIELA CALDAS DE MORAES (Coordenador(a))		
Endereço: Trav. Perebebul, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)		
Bairro: Marco	CEP: 66.087-670	
UF: PA	Município: BELEM	
Telefone: (91)3131-1781	E-mail: cepccbs@uepa.br	

ANEXO B – Termo de Autorização



DECLARAÇÃO

Eu, Maria Filomena Gomes, Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Casa da Criança Santa Inês, sito Av. Alm. Barroso, 3224 - Souza, Belém - PA, 66613-710.

Tenho ciência e autorizo, a realização da pesquisa de campo intitulada "Práticas Educativas e Cultura Lúdica: Representações Sociais Docentes nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental". A referida pesquisa, corresponde a um projeto de dissertação de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Será realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Casa da Criança Santa Inês, sob a responsabilidade da pesquisadora Iolane Socorro Nobre de Oliveira, mestranda em educação, e sob orientação da Profª Dra. Nazaré Cristina Carvalho.

Belém, 30 de novembro de 2021.

Diretora da E.E.E.F. Casa da Criança Santa Inês

Maria Filomena Gomes,
Port. 2020
Diretora