

AS CRENÇAS DOCENTES SOBRE AS CRIANÇAS DAS CAMADAS POPULARES E SUA RELAÇÃO COM A LUDICIDADE E AS ATIVIDADES LÚDICAS

Ilma Maria Fernandes Soares¹

RESUMO: *Esse artigo aborda as quatro crenças sobre crianças percebidas nas professoras das séries iniciais que trabalham numa escola pública em um bairro popular de Salvador-BA, analisando como essas convicções interferem na vivência da ludicidade e das atividades na escola. Observa-se que essas crenças dificultam e, às vezes, até impossibilitam a vivência do elemento lúdico nesse espaço educativo voltado para as classes desfavorecidas. Ao mesmo tempo, demonstra a presença do tradicionalismo na práxis docente e a dificuldade em realizar um trabalho que se pautar pela vida da ludicidade.*

Palavras-chave: Crenças de professores; Criança das camadas populares; Ludicidade e atividades lúdicas

INTRODUÇÃO

Esse artigo, fruto da pesquisa de campo que realizei no ano de 2004, no turno matutino, em uma escola pública municipal, na cidade de Salvador-BA, localizada em um bairro popular, é parte de um texto dissertativo que tem como tema de estudo as crenças das professoras das séries iniciais sobre ludicidade e atividades lúdicas. Por compreender que as crenças não são construídas individualmente, mas se constituem como um sistema, onde uma crença cria ou reforça outra, tornou-se necessário analisar também as convicções sobre crianças de forma a relacionar com a temática específica desse estudo. Assim, o objetivo desse artigo é apresentar as crenças das professoras sobre infância e crianças das classes populares, buscando demonstrar como essas convicções interferem na vivência da ludicidade e das atividades lúdicas na escola. Com esse objetivo, esse texto está sistematizado seguindo a descrição e análise de crenças básicas, quais sejam:

- ✓ Como elas são carentes!
- ✓ As crianças da escola pública são muito violentas!
- ✓ Os alunos têm que ficar quietos!
- ✓ Elas só gostam de brincar!

Nos três primeiros tópicos sobre as crianças das camadas populares, estarão presentes também as convicções sobre as famílias dessas crianças. Das crenças detectadas nesse capítulo, a que discute a carência das crianças das camadas populares foi a que se mostrou mais “recheada”, pois, para as professoras pesquisadas, a necessidade dos seus educandos se apresenta em vários sentidos.

A construção do corpo dessa seção se organizou através dos três recursos metodológicos: a (auto) biografia, a observação e a entrevista. Esses instrumentos investigativos foram utilizados com quatro professoras, que chamarei pelos pseudônimos de Chica, Cândida, Margarida e Teresinha.

¹ Mestranda em Educação (UFBA), Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. ilma100@hotmail.com. Orientadora: Bernadete de Souza Porto.

Por crença entendo que são “certezas” subjetivas, pragmáticas, que aparecem, muitas vezes, de forma velada, construídas inconscientemente através das experiências, da rotina de trabalho, da linguagem, dentre outras. Determinam o pensamento e a ação do sujeito. Servem como suporte em relação à realidade, tornando-se sólidas e cristalizadas. O que não quer dizer, no entanto, que não poderão ser modificadas. Compreendo que a importância das crenças, para o professor, relaciona-se ao fato de elas darem sentido ao seu fazer pedagógico, oferecendo-lhe segurança, possibilitando, assim, solucionar problemas imediatos que surgem no cotidiano, cada vez mais marcado por incertezas.

Diante da análise feita de vários estudos, tais como: Miguel Angel Zabalza (1994) Manuel Jacinto Sarmiento (1994) Eugenio Ramos (1997), Rita de C. Silva (2000), Nelson Bejarano (2001), Lúcia Helena Gonçalves Teixeira (2002), que discutem as crenças, inclusive buscando distinguir de outros termos que também buscam compreender os pressupostos do trabalho docente; opto por utilizar os termos convicções e certezas como equivalentes às crenças.

Já em relação ao conceito de ludicidade, esse trabalho se respalda na contribuição de Cipriano Luckesi (2000) quando diz: “É uma atividade onde o sujeito entrega-se a experiência sem restrições de qualquer tipo, especialmente as mentais, que, usualmente, tem por base juízos pré-concebidos sobre as coisas e práticas humanas” (p. 97). Assim, a ludicidade como um estado de plenitude é uma sensação subjetiva que se caracteriza pela valorização do presente, da alegria, do prazer, da flexibilidade, da voluntariedade dentre outras.

Por atividade lúdica, outro conceito-chave desse estudo, denomino as diferentes manifestações lúdicas: as brincadeiras, os jogos, as festas, os brinquedos etc. Essas atividades são consideradas lúdicas por possibilitarem a expressão de várias dimensões humanas.

Esclarecido esses conceitos, passo, então, a apresentar as crenças sobre infância. A primeira que se apresentou em todas as professoras foi a que denominei **como elas são carentes!** Essa privação se apresenta em vários aspectos e é a partir delas que esse tópico será estruturado: nutricional, cultural, afetiva, de respeito e de lazer. Essas carências interferem para que haja, também, um *déficit* em relação à aprendizagem. O fato de as crianças que essas professoras trabalham serem moradoras de bairro popular e pertencerem à classe social menos favorecida, torna essa crença ainda mais robusta.

É interessante notar que, historicamente, essa carência da qual a criança é acometida, é independente da sua condição sócio-econômica, pois ela é percebida pelo que lhe falta física, moral e culturalmente. É exatamente essa necessidade que torna a escola, em especial a figura do professor, como extremamente importante, para sanar ou amenizar algumas dessas necessidades que a sociedade exige do indivíduo. Além dessas carências próprias relacionadas à infância, algumas crianças, diante da sua situação sócio-econômica, são concebidas com um maior grau de privação. É exatamente a essas necessidades específicas das crianças das camadas populares que as professoras pesquisadas se referem, quando afirmam a falta de afeto, atenção, de respeito, de alimentação adequada, de conhecimentos culturais, de lazer dentre outros.

A primeira necessidade que discutirei é a *carência nutricional* e foi abordada somente por Teresinha quando declaram a necessidade de a escola oferecer uma alimentação mais rica para as crianças que freqüentam a Escola Aquarela, pois elas não se encontram adequadamente desenvolvidas:

(...) que levasse a criança a se desenvolver de acordo com sua idade, como a gente vê: têm crianças que têm 10 anos e parece que tem 5, 6 ou 7, porque têm uma alimentação inadequada. (entrevista)

A condição precária dos estudantes das camadas populares interfere no desenvolvimento intelectual, como foi afirmado por todas as professoras pesquisadas e se caracteriza como

obstáculos para um ensino mais efetivo. É justamente sobre a *carência cultural* que a professora Cândida, ao relatar a dificuldades dos seus educandos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, se posiciona. Ela justifica que, na verdade, essa é uma carência das crianças que frequentam as escolas públicas em nível nacional. Vejamos o trecho em que ela expressa esse entendimento:

(...) E não é uma carência só deles. Você deve ter visto, isso acontece com todo menino de escola pública. Isso é do Brasil. É geral. A minha turma da tarde isso acontece menos, eles estão bons, mas aqui (na turma da manhã) é mais forte. É uma carência social. Eles vivem num lugar tão... eles chegam contando tantas coisas aqui. (entrevista)

É marcante observar, na fala das professoras pesquisadas, a responsabilidade que elas atribuem à família. Teresinha, Chica, Cândida e Margarida crêem que seus educandos possuem *carência afetiva*. Tal necessidade foi mencionada em vários momentos. Para iniciar, escolho a fala de Teresinha por ser representativa dessa compreensão:

Eu acho que eles precisam muito de atenção, de carinho e de afeto. Eu acho que eles não têm em casa, não têm orientação. São crianças extremamente carentes de afetividade. Eu não me vejo maltratando uma criança nessa escola pública que eu trabalho, porque eu já vejo nela ou em parte dela, a rejeição, o descaso, elas já trazem uma bagagem muito pesada. Então eu tenho a necessidade de acolher com carinho, mesmo que aquele conteúdo que eu dei elas não adquiriram, por vários motivos. Alguns chegam tristes, uns com probleminhas na cabeça, uns com fome, que não tomou café, fica contando as horas para chegar 10 h só para comer. (entrevista)

Essa fala de Teresinha demonstra claramente o que Sônia Penim (1990) detecta em relação à tendência dos/das professores/as em apontarem os fatores extra-escolares como principais causas do fracasso dos alunos. Vejamos a citação dessa autora:

Dos fatores extra-escolares apontados pelas professoras como causa do fracasso escolar o elemento mais atingido foi a família dos alunos. A explicação para tal fato era a de que as famílias eram desorganizadas, não davam atenção, amor ou assessoramento aos filhos, mencionando causas objetivas como: falta de tempo dos pais (devido a carga excessiva de trabalho) e falta de condições culturais ou educativas (alguns eram analfabetos). Mesmo assim, não relacionaram esta “culpa” à sociedade; os pais, apesar de terem esse comportamento “explicado”, continuaram sendo os “culpados”. (p. 123)

Mariano Narodowski (1996), analisando a postura que a Pedagogia moderna assume, afirma que a escola não exerce somente um controle exaustivo sobre o comportamento infantil, mas também sobre as famílias, que não cumprem os compromissos que são exigidos pela instituição escolar. É nesse sentido que ele afirma que ao professor é delegado plenos poderes para assumir esse papel educativo. Assim ele diz que a “*Pedagogia define o mau aluno, mas também define o mau pai ou a má família.*” (p. 115)

Outra necessidade detectada por Chica e também por Teresinha, diz respeito ao *lazer*. Vejamos o que a Professora Chica diz:

Eles são crianças que são criadas muito presas, muito em casa e outros que vivem mais na rua. Então, eu acho uma das necessidades muito grande deles é

de lazer. Eu acho que são crianças que têm poucas oportunidades de lazer. Eles vêem muita televisão. (entrevista)

Durante a pesquisa, poucas vezes observei a escola realizando atividades que possibilitassem o lazer das crianças. As atividades recreativas ocorriam em algumas datas comemorativas. Posso também lembrar que, as crianças pobres são privadas de vivenciarem essas atividades, em especial nos grandes centros urbanos, onde a maioria das áreas de lazer infantis públicas são localizadas em bairros de classe média ou alta e outras são pagas.

Diante da convicção de tantas carências das crianças das camadas populares, surge uma sexta apontada pelas professoras referente à *aprendizagem*. Essa dificuldade é vista como algo próprio dos educandos e não das condições sociais às quais eles estão submetidos. Cândida, por exemplo, durante o período de pesquisa, demonstrou muito claramente sua angústia com a não-aprendizagem dos seus educandos. Vejamos como ela afirma:

A minha turma é uma turma de meninos de idade defasada em relação à série. Tem de 10 a 14 anos, a maioria tem entre 12 e 14 anos na segunda série. Eles são repetentes, (...) Eles têm também muita deficiência também de aprendizagem, tem meninos que ficam muito tempo na escola e só uns cinco de 23 lêem conscientes e escrevem da forma correta. O resto é, assim, capengando e têm uns que nem capengando vai. (entrevista)

Compreendo que essa convicção é fruto de uma visão pré-estabelecida das etapas de desenvolvimento ou série em que as crianças deveriam estar, sem uma análise contextual do educando. Ao generalizar essas etapas, as professoras consideram incompetentes e inaptos os que, por qualquer motivo, não assimilam os conteúdos trabalhados. Tal postura, embasada nos conhecimentos da “ciência cartesiana”, nega a complexidade dos seres humanos e demonstra a crença no “aluno ideal”, fruto da Pedagogia Tradicional. São atitudes como essa que levam a imobilização no sentido de buscar meios para que o trabalho se torne mais eficaz em relação à aprendizagem das crianças.

Outra crença que também merece uma atenção especial, fundamentalmente nos dias atuais, em que a relação professor-aluno tem sido um dos principais problemas enfrentados pelos docentes, diz respeito à “certeza” de que **as crianças da escola pública são muito violentas**.

Percebi essa crença em Cândida, Teresinha e Margarida. Tal convicção interfere na relação que as professoras estabelecem com as crianças das camadas populares, influenciando para que a ludicidade e as atividades lúdicas não se encontrem presentes na sala de aula nem na escola.

Assim, como na crença anterior, também nessa compreensão, está pontuada a responsabilidade que é atribuída à família em relação ao caráter “violento” das crianças. Esse aspecto mostrou-se presente na Professora Teresinha que considera que as crianças da rede pública são mais violentas do que as que estudam nas escolas particulares. Observem essa questão no trecho abaixo:

(...) só que as crianças aqui (da escola pública) são mais agressivas porque elas são crianças sofridas, são frutos do sistema que está aí, pais desempregados, vivem na rua, muita coisa. (...) outros são agressivos porque apanhou em casa, porque viu a mãe apanhar ou viu o pai. Está na rua e aprende isso mesmo, violência na rua. Têm crianças que um não pode olhar pro outro que já vai encima pra bater, você tem que ter, entendeu? Eu falo muito de amor, de carinho, de afetividade. Você está perdendo tempo, com isso? Eu acho que não.

Eu acho que quando você tem uma clientela desse tipo tudo que você faz passando uma coisa boa, é lucro. (entrevista)

É interessante observar, mais uma vez, a importância que Teresinha atribui à escola e ao seu papel como professora na formação moral dessas crianças, deixando claro que elas necessitam da interferência dela, pois a família não assume essa função educativa. Ao mesmo tempo, demonstra que a necessidade de formação de valores para essas crianças é tão grande que, somente falando, para elas já faz uma diferença, quando, na verdade, é sabido que aprendemos mais pelas atitudes que observamos nos outros, pelas experiências que vivenciamos do que pelo que se diz.

Outro aspecto que interfere negativamente na relação educando-educador diz respeito aos rótulos (bom aluno/mau aluno) que os professores utilizam e divulgam, influenciando tanto no conceito que os/as outros/as professores/as fazem dos estudantes, quanto no conceito que as crianças fazem de si mesmas. Estes estereótipos, muitas vezes, levam os/as professores/as a agirem de forma a provocar nos outros reações que confirmam e validam nossas concepções. O trecho que trago, a seguir, demonstra isso claramente. Cândida, ao chegar à escola, foi informada pela direção que os alunos que ela iria trabalhar eram considerados os mais desinteressados e violentos da escola. Vejamos como ela avalia a sua postura diante dos seus alunos:

Eu acho que do início do ano pra cá, acho que eu consegui me aproximar mais deles, eu consigo sorrir, brincar assim com eles, pois eu já cheguei com resistência. Eu cheguei assustada e fiquei com medo. Eu não sorria muito pra eles, eu não brincava e aí à medida que o tempo passou foi melhorando e até consigo brincar, sorrir e algumas vezes por conta dessa aproximação, eu consigo até resolver alguma coisa em sala de aula, sem precisar está chamando a direção, porque com essa aproximação eu já consegui até a demonstração de carinho deles comigo, já tem uns que não tem de jeito nenhum deles nem de mim pra eles também. Eu acho que o que teve de positivo, por enquanto, foi isso. As minhas vitórias foram poucas em relação ao que pretendia para essa turma, mas é sempre bom quando há essa relação de amizade. Eu acho que um desses meninos (cita o nome do aluno) eu acho que ele melhorou em relação ao comportamento. Um deles melhorou. Também aquele que ficava ali parado sem fazer nada, ele não fazia nada continua sem fazer nada em relação a dever, mas já está se socializando com os colegas, já está até com umas briguinhas básicas de criança, que não é nada anormal. Ele conversa comigo, que ele antes não conversava, já está conversando, agora. Então, eu acho muito positivo o fato dele, pelo menos está se socializando com os colegas, que nem isso acontecia. Ele entrava mudo na sala e saía mudo. (entrevista)

Esse relato de Cândida demonstra que as crianças estão atentas à forma com que os/as professores/as agem com elas, ou seja, quando são respeitadas, valorizadas, elas também se empenham na construção de uma relação amigável. Considero importante essa consciência que a Professora Cândida tem da postura que ela assumiu no início e como a sua mudança diante das crianças refletiu na sua relação.

Do mesmo modo, Cândida, ao escrever a sua (auto)biografia, menciona os conflitos que ocorre com seus alunos, em especial com a turma da manhã e qual a sua postura na utilização das atividades lúdicas em relação às duas turmas.

Tive duas turmas de CEBII difíceis de lidar por causa dos conflitos constantes entre os alunos. Isso me deixa um pouco receosa de trabalhar com o lúdico, mas o faço mesmo que pouco. As brincadeiras em grupo dão menos certo na sala em

que trabalho atualmente, eles gostam de bingo, na turma que trabalho, à tarde, faço mais brincadeiras em grupo, pois os alunos não são “problemáticos”, apresentam a inquietação normal de crianças das suas idades.
((auto)biografia)

Com esse trecho da fala de Cândida, é possível observar como o comportamento das crianças e/ou a crença que as professoras têm sobre seus educandos interferem na vivência das atividades lúdicas. Ela afirma, inclusive, que evita atividades em grupo, entre as crianças do matutino, porque considera as relações entre eles mais conflituosas. Mesmo assim, percebi a utilização de jogos no seu trabalho pedagógico; o que não acontece com a professora Margarida.

É necessário mencionar que nem todas as atitudes consideradas violentas por algumas professoras, realmente são, em especial quando as crianças estão brincando. Muitas vezes, os gritos, o agarro ou alguns contatos físicos são demonstrações de alegria e de entusiasmo. É importante atentar para essa diferença, pois a crença de que as crianças das camadas populares são violentas, interfere negativamente para a vivência lúdica na escola freqüentada por essa parte da população.

Outra “certeza” percebida nas professoras é que **os alunos têm que ficar quietos**. Essa crença é tão forte que se manifestou em quase todas as professoras pesquisadas, com exceção de Chica. Compreendê-la me possibilitou entender a resistência das professoras à ludicidade e às atividades lúdicas, pois tal convicção origina uma postura que inviabiliza uma práxis mais flexível, alegre e participativa.

Considero interessante trazer nessa seção uma fala da Professora Margarida, na qual esta convicção aparece com muita clareza:

Não sei se é porque eu cobro muito de mim, eu acho que eu deveria ter uma aula assim, com todos alunos sentadinhos, ninguém levantasse, ficassem só ouvindo. Eu acho que eu sou incapaz de dominar a classe, me sinto fraca, apesar de que eu vejo que às vezes..., eu vejo que a falha não é minha, sabe, mas eu queria ter uns alunos sentadinhos, bonitinhos pra tudo que eu pudesse ensinar, sem dificuldades. (entrevista)

Nessa crença, é possível observar os preceitos da tendência tradicional, ao enfatizar a necessidade da disciplina nas salas de aula, onde os estudantes devem assumir uma atitude passiva, sendo os professores os sujeitos ativos. No entanto, diante dos inúmeros estudos que vêm demonstrando que a aprendizagem se constrói a partir de uma atitude ativa do sujeito aprendente, como, por exemplo, a teoria sócio-interacionista, é difícil aceitarmos no processo de aprendizagem que se exija dos alunos atitudes passivas.

Outra fala da Professora Margarida, que é indispensável relatar, foi dita durante o período de observação, mediante o fato de alguns alunos estarem passeando pela sala.

A Professora expressou que deveria inventar uma cadeira que amarrasse, prendesse os alunos na cadeira para eles ficarem nos seus lugares. (nota de campo)

Por mais que seja importante a disciplina para a aprendizagem dos conteúdos, há por parte dos professores o que Julio Groppa Aquino (1996) chama de “disciplinarização” dos sujeitos. Essa disciplinarização é entendida como meios utilizados para as pessoas, nessa discussão, os estudantes, ficarem silenciosos, sentados em seus lugares, atentos aos conteúdos, realizando as atividades durante todo o período. Essa concepção faz parte das idealizações dos

professores em relação ao/à bom/boa aluno/a, mas também é uma forma de realizarem o seu trabalho pedagógico sem qualquer incômodo.

Com a crença tão arraigada que os estudantes têm que assumir uma postura passiva, não é difícil perceber que as atividades lúdicas na escola e, em especial, na sala de aula, estão ausentes, mas, quando são utilizadas, são escolhidas atividades em que as crianças quase não se movimentem. Mais uma vez, usando como exemplo a fala da Professora Margarida, quero afirmar que a presença da ludicidade em sala de aula tem a ver com a nossa compreensão, saberes e crenças sobre a criança:

Deixo. Eles brincam muito, às vezes quando eu chego dou um tempinho pra eles conversarem, botar os assuntos em dia, principalmente, segunda-feira. Agora, sem correrem, para evitar está correndo e se baterem um no outro. Mas quando eu vejo, estão correndo, se batendo. Eles não têm educação pra sentar e conversar, brincar. (...) Conversam entre si, não a sala toda; conversam comigo. Eu pergunto como foi o final de semana, se foram passear. (entrevista)

É possível observar, nesse trecho, a preocupação com a segurança das crianças, mas também a valorização de atividades em que os alunos assumam um papel menos ativo, demonstrando a dificuldade que esses profissionais têm em conviver com a vitalidade, com a energia das crianças. Vejamos agora como Teresinha demonstra essa constatação:

(...) Os meninos hoje têm outras idéias, não é como aquele tempo que você levava um jogo de dominó e o menino ficava o tempo todo brincando. Os de hoje joga um pouquinho: “Ah! Eu não quero mais, não!” Já querem brincar de outra coisa. (entrevista)

A última crença que apareceu nesse tópico sobre criança diz respeito ao seu desejo de brincar. Diante da dificuldade das professoras, especialmente Teresinha e Margarida, em ver as necessidades das crianças e a importância do brincar, elas nem sempre vêm com bons olhos esse desejo das crianças e afirmam: **Elas só gostam de brincar!** Com essa convicção, as professoras vêm o interesse das crianças por atividades em que elas assumem um papel mais ativo e as próprias atividades lúdicas como algo que atrapalha o processo pedagógico e consideram que tudo é brincadeira. Isso é claramente observável na fala de Teresinha, quando questionei como ela vê esse interesse das crianças pelas brincadeiras. Vejam o que ela respondeu:

Porque tudo elas só querem brincar, só levam tudo na brincadeira. Tudo que você vai fazer, elas só querem mesmo é brincar, correr um atrás do outro. É disso que elas gostam. (entrevista)

Esse interesse da criança por atividades mais prazerosas não é visto com bons olhos pelas professoras Margarida e Teresinha. Julgo que esse interesse das crianças por essas atividades as incomoda por mexer com suas crenças sobre o ensino, que se cristalizaram na transmissão pelo professor e na assimilação passiva pelo aluno. Assim, esse interesse demonstra a necessidade de elas assumirem uma outra postura diante da práxis pedagógica, o que não é tarefa fácil, pois requer mobilizar toda uma rede de crenças. Margarida também demonstra o seu mal-estar diante desse desejo das crianças.

Elas gostam de brincar. Eu noto que quando chega no fim da aula com o material (se referindo a jogos educativos), eles gostam muito.(...) Mas na

realidade eles gostam mesmo é de brincar, aprender poucos gostam, aprender e prestar atenção. (entrevista)

É possível, mais uma vez, constatar a presença de crenças que consideram negativas o desejo da criança em atividades mais dinâmicas e, conseqüentemente, com as atividades lúdicas.

Após a análise das crenças das professoras Teresinha, Margarida, mas também de Cândida sobre as crianças que elas trabalham, consigo compreender por que a ludicidade e as atividades lúdicas são tão escassas e, até mesmo, ausente nas suas práxis, pois a visão desses elementos se encontra interligada com a visão de criança.

Um fato que me pareceu muito rico em relação à vivência da ludicidade e das atividades lúdicas e a condição sócio-econômica das crianças, foi dita durante o período de pesquisa por uma professora que observei durante um tempo, mas, por questões de saúde dela, não pude prosseguir. Mesmo não tendo sido dita por uma das quatro professoras que constitui essa pesquisa, diante da importância da fala, peço licença para transcrevê-la:

Após alguns dias de observação da aula da professora, se sentindo incomodada com a minha presença enquanto pesquisadora, ela me questionou porque eu não fazia a minha pesquisa na escola que ficava próxima (uma escola particular). E, então argumentou: é porque lá eles usam brincadeiras e jogos com as crianças, também as crianças de lá dá para brincar, as daqui não dá não, elas são muito mal-educadas, é uma coisa assim que não dá nem para explicar. Escola particular é diferente, as crianças são diferentes, as daqui parecem umas coisas assim... Eu não uso jogos na minha aula, eu não brinco com elas. (notas de campo)

Com essa análise, busco demonstrar que existe uma convicção em relação ao desejo e ao merecimento de brincar que diferencia as crianças mais pobres das demais. Na compreensão dessa professora, as crianças das camadas populares não teriam o “comportamento” adequado para que as atividades lúdicas possam ocorrer. No entanto, percebi que, além de demonstrar essa crença, a fala dela também buscava justificar a sua postura na sala de aula.

Em relação à vivência das atividades lúdicas, Tizuko Kischimoto (1993), na sua análise histórica dos jogos, afirma que *“As imagens de criança elaboradas por diversos segmentos da sociedade brasileira são responsáveis pelas percepções coletivas que traduzem perfis distintos para a criança pobre e rica, favorecendo ou cadastrando o direito de brincar.”* (p. 96). Essa concepção sobre a criança das camadas populares também se encontra presente nos/nas professores/as. Nesse mesmo sentido, Paulo Nunes Almeida (2000) verifica que:

(...) Enquanto para uma classe social privilegiada o conhecimento fornecido pela escola se caracteriza muito mais pelo jogo (condições normais e naturais de aprender), à classe menos favorecida o trabalho-jogo torna-se tão distante da realidade que leva os alunos ao desprazer, ao penoso, conseqüentemente ao fracasso, ao abandono e à reprovação em massa. (p. 61)

Reconhecer o lúdico na escola é reconhecer a especificidade da infância, é permitir que elas sejam crianças, do seu jeito próprio, não o que queremos que elas sejam, é dar-lhes voz, deixando que expressem sobre si mesmas, não somente através da razão, mas da emoção e do corpo. Muitas coisas podem ser feitas pela escola para que as crianças ocupem o lugar que lhes cabe, um lugar de respeito e de dignidade.

É importante atentar que a visão que os/as professores/as têm das crianças influenciam na construção da sua auto-imagem. Essas concepções associadas a sucessivas experiências de

fracasso escolar podem fazer com que as crianças se sintam incapazes, possibilitando a presença de novos fracassos. No entanto, essas visões também permitem que as crianças assumam atitudes de rebeldia diante da escola e, ao/à professor/a por ser ele/ela, mais diretamente, quem representa para o educando essa instituição.

O desejo e a necessidade de brincar das crianças são considerados um incômodo para as professoras, porque mexe com suas crenças em frente do ensino, ao seu papel como professor e ao comportamento que esperam que as crianças assumam no processo pedagógico. Assim se fecham em críticas ao comportamento das crianças. Essas críticas são fruto da crença que concebe que os alunos devem assumir o papel de espectadores, sendo os professores os que ditam as ordens. É necessário que se estabeleça uma atitude ativa de ambas as partes, onde o respeito mútuo esteja presente e a obediência às regras não seja algo imposto.

É importante esclarecer que essa crença que compreende o fracasso escolar como algo individual não é algo consciente no/na professor/a de forma a considerar que ele assim o faz por “maldade”, mas é uma construção inconsciente da qual ele absorve como natural porque se encontra impregnada na sociedade e por não haver uma maior reflexão e, nesse sentido, perpetua-se na prática pedagógica.

Todas essas crenças que as professoras têm das crianças das camadas populares se reflete na postura que elas assumem diante da ludicidade e das atividades lúdicas, pois, mesmo constatando que as crianças aprendem melhor brincando, há certa resistência à realização de um trabalho que se pautar no elemento lúdico.

Acredito que a escola não é somente espaço de reprodução das injustiças sociais nem que as crenças dos professores são imutáveis. Assim, denunciar essas crenças pode ser uma possibilidade de reflexão da prática de cada um de nós, inclusive minha como professora de um curso de formação de professores, para que possamos olhar as crianças das camadas sociais marginalizadas de forma menos reducionista, buscando meios mais eficazes que contribuam na sua formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1996.

KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) **Ludopedagogia. Ensaio 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: UFBA/FACED/ Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1, 2000.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

PENIM, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1990. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 2).

RAMOS, Eugenio M^a de França. **A Circunstância e a Imaginação**: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico. 1997. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária**. Porto: Porto Editora (Coleção Escola e Saberes; v. 2), 1994.

SILVA, Rita de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M^a **Aprendendo a ensinar**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e Projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UMEESP: ANPAE, 2002.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora. 1994 (Coleção Ciências da educação, vol. 11).