

A bagunça visita a ludicidade: um estudo sobre ancoragem

Érica Nayla Harrich Teibel

ericanayla@yahoo.com.br - Doutoranda (CAPES/UFMT)

Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN)

Daniela Barros da Silva Freire Andrade

freire.d02@terra.com.br - PPGE da UFMT

Resumo

Este trabalho objetiva identificar pontos de ancoragens que sustentam a representação social sobre bagunçar segundo um grupo de 197 alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá. Para tanto, os referenciais teóricos utilizados foram a Teoria das representações sociais, de Serge Moscovici (1978) e a Teoria do núcleo central, de Jean-Claude Abric (1998) em diálogo com as contribuições de Ariès (2006), Del Priori (2008) e Kishimoto (1993) sobre os aspectos histórico-sociais relacionados com a ludicidade. Buscou-se identificar significados historicamente atribuídos às manifestações lúdicas, pretendendo compreender possíveis relações destas com as representações levantadas pelos discentes. A coleta de dados baseou-se na técnica de Associação de Palavras acerca do mote bagunçar. O processamento foi realizado por dois softwares: o *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse* (EVOG), que possibilitou esclarecimentos acerca de como os conteúdos da representação social investigada estão estruturados; e o *Cohesive Hierarchical Implicative Classification* (CHIC), que por meio da análise implicativa clássica permitiu notar relações entre os termos evocados, possibilitando inferir possíveis caminhos discursivos. O bagunçar foi caracterizado como ação infantil que cria desordem, se relaciona com a ludicidade e com a ultrapassagem de limites, sendo possivelmente ancorada na ideia de uma ludicidade marginal. Esse significado é associado à representação de criança-diabo ou potencialmente perigosa, geralmente atribuída às crianças de classes populares, integradas ao discurso de famílias disfuncionais.

Palavras-chave: Bagunçar. Ludicidade. Representações Sociais.

The mess visits ludicity: a study of anchorage

Abstract

This study aims to identify points of anchorage that support the social representation about *mess* according to a group of 197 Pedagogy students of the Federal University of Mato Grosso, Cuiabá campus. The theoretical frameworks used were Social representations theory, Serge Moscovici (1978) and the theory of the central core, Jean-Claude Abric (1998) in dialogue with the contributions of Aries (2006), Del Priori (2008) and Kishimoto (1993) on the historical and social aspects of ludicity. Sought to identify meanings historically attributed to ludic manifestations, intending to understand these possible relationships with the representations raised by students. Data collection was based on the technique Association of Words about the mote mess. Processing was carried out by two software: the Ensemble of Programmes Permettant l'Analyse

(EVOC), which clarifies how the contents of the social representation investigated are structured; Cohesive Hierarchical Implicative Classification (CHIC), which through the implicative analysis classical allowed to note the relationship between evoked terms, allowing infer possible discursive ways. The mess was characterized as child action that creates disorder relates to the ludicity and the exceeding of limits, possibly being anchored in the idea of a marginal lucidity. This meaning is associated with the representation of child-devil or potentially dangerous, usually attributed to children of popular classes, integrated into the discourse of dysfunctional families.

Key word: Mess. Ludicity. Social Representations.

Introdução e objetivo

A coexistência de saberes oriundos do campo do saber científico com aqueles originários do campo do pensamento ingênuo atuam como espécie de crivo de leitura da realidade por meio do qual profissionais da educação tomam decisões e organizam sua prática, definindo processos de ensino e aprendizagem.

Ao ingressarem na academia, alunos de Pedagogia trazem consigo teorias do senso comum que, segundo Moscovici (1978; 2003) são conjuntos de conceitos articulados que têm sua origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções envolvem: dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas.

Almeida, Santos e Trindade (2011) destacam que objetos de representação tratam-se, antes de tudo, de objetos culturais datados historicamente e produzidos por sujeitos marcados por suas inserções pessoais e sociais, tendo como raízes suas histórias culturais. As autoras destacam que a análise do processo de ancoragem, base da construção de representações sociais, tem importância, pois permite compreender o jogo da cultura assim como as características históricas, regionais e institucionais da produção de sentido.

Com base nesse entendimento, o objetivo deste trabalho busca relacionar os conteúdos associados pelos licenciandos em Pedagogia da UFMT à representação do bagunçar, com os significados historicamente atribuídos às manifestações lúdicas infantis em diversos contextos sociais, visando compreender possíveis relações entre eles.

Referencial teórico

Jodelet (2001, p.22) ao realizar uma sistematização do conceito de representação social assinala que ela é “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]”. Com base nessa proposição, é possível perceber que a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade de modo a reger as relações dos indivíduos com seu meio, social ou natural, orientando comportamentos e práticas. (ABRIC, 1998).

Com relação a isso, autores como Moscovici (1978, 2003), Abric (1998), Sá (2002) e Nóbrega (2001) vêm contribuindo para o esclarecimento do papel desempenhado pelas representações sociais. Eles elucidam que a representação social auxilia na assimilação de novos conhecimentos, incorporando aquilo que se considera estranho ou novo, sem que tais conhecimentos adquiram características ameaçadoras para a identidade grupal, como também estabelece critérios para a orientação de condutas, explicando-as e justificando tais práticas.

As representações sociais são constituídas, portanto, com base em conhecimentos adquiridos anteriormente pelo grupo, e deste modo, ficam comprometidas a um sistema de valores já compartilhados. Na sua elaboração entram em jogo dois processos: a objetivação e a ancoragem.

Nóbrega (2001), ao escrever sobre a ancoragem e a objetivação, lembra que dois sistemas cognitivos intervêm nesses processos: o sistema operatório e o metassistema. O sistema operatório executaria as associações, inclusões, discriminações e deduções, enquanto que o metassistema regularia esse processo cognitivo por meio de regras ou normas sociais.

Segundo Jodelet (2001, p. 30), a ancoragem e a objetivação “[...] explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas [...]”.

Especificamente a objetivação, para Moscovici (1978), teria como funcionalidade tornar real um esquema conceitual. Esse movimento reabsorveria o excesso de significações, materializando-as, de modo a reproduzir um conceito em

imagem. Assim, é um processo que possibilita o transporte para o nível da observação do que antes era apenas inferência ou símbolo.

Santos (2005) detalha os movimentos realizados no processo de objetivação, dividindo-os em: seleção e descontextualização, formação de um núcleo figurativo e naturalização dos elementos. O movimento de seleção e descontextualização é a ação de reter apenas alguns elementos do contexto em função de conhecimentos anteriores, valores ou tradições do grupo. O processo de formação de um núcleo figurativo é justamente a construção de um modelo figurativo a partir da transformação do conceito e da atribuição de sentido. E a naturalização dos elementos implica em identificar esse processo de construção social como parte da realidade do objeto.

Entretanto, Villas Bôas (2010, p.58-59) assinala que

[...] a naturalização da novidade, em que o abstrato se transforma em concreto, somente se completa quando esta se inscreve não apenas nas relações intergrupais, mas também nos sistemas de pensamento preexistentes por meio da ancoragem [...].

Assim, a ancoragem é descrita por Almeida, Santos e Trindade (2011, p.110) como o processo de

[...] incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos, e que lhes serão facilmente disponíveis na memória. A ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com sua inserção social. Assim, um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes.

Segundo Moscovici (2003), o que acontece é que, ao ser associado aos conhecimentos anteriores, o novo adquire características desses conhecimentos, sendo reajustado para que neles se enquadre. Assim, as representações sociais também dependem de uma memória coletiva.

Santos (2005), ao apresentar o processo de ancoragem, nota que ele se constitui na atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema de pensamento. Deste modo, a atribuição de sentido depende dos valores e conhecimentos preexistentes no grupo, e vai direcionar a articulação e o enraizamento desse novo conhecimento a partir da rede prévia de significados. A instrumentalização do saber

permite à representação adquirir valor funcional, tornando esse conhecimento uma referência para a tradução e compreensão do mundo social.

Almeida, Santos e Trindade (2011, p.112-113) assinalam que a elucidação desse processo possibilita o acesso de como é

[...] conferido ao objeto de representação um significado, como a representação é utilizada como um sistema de interpretação do mundo e como a representação integra a novidade em um sistema de pensamento pré-existente e as transformações nesse sistema que dela resultam.

Nesse sentido, Villas Bôas (2010) destaca que ao possibilitar a transformação do estranho em familiar, a ancoragem torna-se um processo privilegiado para investigar o diálogo entre as representações sociais e os aspectos que envolvem a sua historicidade, de modo a favorecer a compreensão de como conteúdos apreendidos em outras épocas podem impactar representações contemporâneas de determinados objetos.

Segundo Abric (1998), o simples conhecimento do conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. Ele desenvolve a Teoria do Núcleo Central a partir da ideia de que as representações sociais são conjuntos organizados e estruturados, que apresentam um sistema sociocognitivo particular regido por dois subsistemas: um núcleo central e o sistema periférico.

O autor esclarece que o sistema central é vinculado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo também ligado às normas e aos valores sociais, definindo a organização e o significado da representação. Ela possui duas funções básicas: a geradora, que permite aos elementos a atribuição de um sentido na representação, e a unificadora que integra e estabiliza a representação.

Villas Bôas (2010) reforça a ideia de que esse sistema resistente à mudança indica uma historicidade estrutural, em que traços relacionados com a história do objeto, mas também com a história do grupo, são transmitidos por meio da memória e se entrelaçam com o presente delineando o quadro estrutural de uma representação social.

Já o sistema periférico, apesar de estar em estreita articulação com o núcleo central, relaciona-se mais diretamente ao contexto imediato, à história pessoal do indivíduo, o que permite a adaptação da representação às mudanças situacionais (ABRIC, 1998). Isso possibilita, por exemplo, que discursos diferentes sobre o mesmo objeto de representação não signifiquem representações distintas, mas que sejam

elaborações com variadas ativações de certos esquemas periféricos (FLAMENT, 2001). É esse processo que nos dá base para compreender como podem se relacionar diferentes discursos na representação de um objeto.

Assim, no contexto atual, onde coletividades se encontram, e pessoas pertencem a mais de um grupo, torna-se importante pensar então na instância do sujeito que se utiliza da representação social. Nesse sentido, Moscovici (2003), por meio da hipótese sobre polifasia cognitiva, destaca que os indivíduos possuem a capacidade de pensar e representar de muitos modos, o que favorece a adaptação às necessidades sociais em mudança.

Para Arruda (2011, p. 346) “O convívio de lógicas diversas no interior de uma mesma representação é um painel de sua dinâmica, mostrando como se acomodam recursos disparados para fazer sentido, estabilizando-o (o sentido) na instabilidade. [...]”.

Doise (2011) lembra que em diferentes ocasiões os mesmos indivíduos participam de diferentes metassistemas, e que a multiplicidade de relações de pertencimento de um mesmo indivíduo pode resultar que suas opiniões sejam de alguma maneira, plurais, uma vez que vários registros de significações estariam à disposição dessas pessoas, que as utilizariam dependendo do contexto em que se encontram.

Nessa perspectiva, a proposta de Jovchelovitch (2008) é que a representação é uma forma plural, que compreende racionalidades múltiplas, e a aplicação de determinado saber está relacionado à pragmática do contexto que se apresenta. Assim, ela compreende que existe coexistência de saberes, que responderão a diferentes necessidades e funções na vida social, e que se farão presentes dependendo de algumas dimensões tais como: quem são os atores, como se dá a prática comunicativa, qual o objeto, as razões e as funções das representações.

Torna-se útil, assim, considerar a noção de reguladores sociais proposta por Doise (1988 *apud* MELO, 2003) que assinala a existência de uma pré-estruturação do ambiente social que organiza as interações e que conduz o indivíduo a regular suas atividades mentais em relação ao ambiente.

Villas Bôas e Sousa (2011, p. 205) ressaltam que

[...] cada contexto atual seleciona um conteúdo do passado que vai ser reatualizado por meio de um recorte e de uma investigação própria dependentes, em última

instância, do sentido que um determinado grupo irá atribuir ao seu ‘espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativa’.

Nesse sentido, diferentes significados concorrentes, e historicamente atribuídos a um determinado objeto, podem ser reatualizados pelos sujeitos por meio de marcadores em determinados contextos que assinalam socialmente o favorecimento de um, ou de outro discurso.

Aspectos histórico-sociais sobre a ludicidade

É importante ressaltar que a história e suas fontes não podem ser vistas como homogêneas, uma vez que para um mesmo objeto é possível perceber a existência de diferentes significados e representações através dos tempos. Nesse sentido, ao longo de diversos momentos históricos, a ludicidade assume distintas representações e significados, de modo que, em determinados momentos, os jogos e brincadeiras foram considerados fatores que favoreciam a corrupção humana e as paixões, mas em outros, também foram compreendidos como potenciais facilitadores do desenvolvimento humano e do controle corporal e social. Essas diferentes concepções carregam consigo valores orientadores de manejos, que podem favorecer ou inibir a promoção de ações lúdicas.

Assim, Ariès (2006) afirma que essas duas posturas coexistiram ao longo dos séculos XVII e XVIII, e a partir desses embates a preocupação com a infância vai ganhar força com a necessidade de preservar sua moralidade e de educá-la, proibindo-lhe alguns jogos classificados como maus e outros reconhecidos como bons.

Com isso, inicia-se um processo de racionalização dos jogos; os jesuítas editaram tratados de ginástica que forneciam as regras dos jogos recomendados. Os jogos ganham a missão de exercitar o corpo, gerando benefícios para a saúde. Os médicos do século XVIII, inspirados na ginástica dos jesuítas, conceberam uma nova técnica de higiene corporal: a cultura física. Já no fim do século XVIII, os jogos de exercícios receberam outra justificativa, desta vez patriótica, pois eles poderiam preparar os rapazes para a guerra. Assim, “Estabeleceu-se um parentesco entre os jogos educativos dos jesuítas, a ginástica dos médicos, o treinamento do soldado e as necessidades do patriotismo. [...]” (ARIÈS, p 65-66).

Pode-se dizer que houve um processo de institucionalização dos jogos com sua aceitação e um possível controle destes com novas finalidades sociais orientadas por preocupações moralistas, de saúde e do bem comum.

No Brasil Colonial, Del Priori (2008) nota que a preocupação principal acerca das crianças se localizava em adestrá-las, visando à preparação para assumir responsabilidades. Assim, existia um núcleo comum na formação das crianças que era a educação cristã, entretanto, as circunstâncias socioeconômicas demarcavam as diferenças entre os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano, os ricos e os pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família, etc. O que lhes convidava a amoldar-se às diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos.

Ainda no Período Colonial, Kishimoto (1993) ressalta o surgimento da ideia de uma infância também dotada de natureza má, criando assim duas representações relacionadas à criança: o menino-diabo e o menino-homem. A autora esclarece que o aspecto diabólico da natureza infantil se manifestava através da brutalidade com que os meninos da Casa Grande maltratavam os meninos filhos de escravos. E afirma que a ideia do menino-homem surge, pela necessidade de endireitar tais instintos, por meio da rigidez disciplinar. O interessante destacado por ela é que ao mesmo tempo em que a criança, antes dos sete anos era criada solta em espaços amplos e sem orientação, manifestando abertamente sua curiosidade e expressão lúdica, os meninos da elite após essa idade eram orientados, através da influência da educação europeia, a se comportarem como meninos cultos, eliminando a expressão lúdica.

Com relação a atitudes de intolerância frente aos jogos, Kishimoto (1993) afirma que é muito provável que esse tipo de mentalidade tenha sido assimilada no Brasil, manifestada por meio da adoção da cultura e da educação europeia, gerando reprovação acerca dos jogos frente à avaliação como imorais.

Santos (2008) relata que com o fim da escravidão e o ingresso de grande contingente de imigrantes em São Paulo gerou-se um forte crescimento populacional e uma profunda transformação social da cidade. Houve crescimento da indústria, do comércio e mercado de serviços, mas também da miséria, da exclusão social e da violência. Nesse contexto, o autor afirma que houve um processo de repressão das classes populares, e ações nomeadas como vadiagem tornaram-se alvo de combate.

Kishimoto (1993, p.83) afirma que “Antigamente, a rua enquanto prolongamento da casa do operário integrava o cotidiano das crianças. Nos bairros operários [...] migrantes italianos aglomeravam-se em habitações coletivas e crianças aproveitavam os espaços das ruas para expressar suas brincadeiras [...]”. Santos (2008) relata que as brincadeiras, os jogos, as “lutas” e as diabruras dos menores tornaram-se passíveis de punição oficial. Considerava-se que “[...] O moleque travesso que alegremente saltitava pelas ruas, era também o esperto batedor de carteiras, que com sua malícia e agilidade assustava os transeuntes. [...]” (SANTOS, 2008, p. 218).

Podemos então resgatar aqui a representação do menino-diabo trazido por Kishimoto (1993) que, considerado como dotado de natureza má, absorveria as práticas violentas do contexto expressando-se de forma lúdica, tornando necessário seu controle e disciplinarização. Segundo a autora, os jogos tradicionais de rua foram repudiados pela classe dominante e associados à criminalidade e promiscuidade, caracterizados como redutos de crianças pobres, acusadas como criminosas. A ideia de jogo associado ao prazer não era vista como importante para a formação da criança, mas tida como causadora de corrupção.

Kishimoto (1993) lembra que o aparecimento da pediatria favoreceu reflexões acerca das consequências morais, sociais e políticas do abandono dos menores. Abreu (2008) relata que a partir disso, tendo como base o que se concebia como uma saudável vida familiar, o Estado começa a promover hábitos que visavam favorecer o desenvolvimento de trabalhadores responsáveis, sem desvios sexuais, e estimular que mulheres, ao assumirem as tarefas do casamento, olhassem por seus filhos desobrigando-as do trabalho produtivo, seja nas fábricas ou nas ruas.

Kishimoto (1993) apresenta o fato que essas ideias defendidas pelos médicos influenciaram os empresários da época e começaram a surgir os ‘depósitos infantis’, sob a forma de caridade e filantropia. Ela descreve que tais instituições costumavam ter na associação pobreza-saúde-promiscuidade-criminalidade a base do seu estatuto. Aqui se manifesta mais uma vez, a ideia de necessidade de moralização pelo trabalho ou pela disciplina rígida. Nesse contexto, jogos e brinquedos eram banidos por sua incompatibilidade com os princípios tal como os da coletividade, o que não possibilitava um espaço para o desenvolvimento da individualidade de cada criança.

Levanta-se com isso o questionamento se por trás desses manejos não haveria a ideia de que essa individualidade continha tendências criminosas.

Com relação a isso, Passetti (2008) nos auxilia a compreender esse movimento, esclarecendo que nessa época existia a ideia de que as famílias desestruturadas geravam criminosos, sendo a delinquência uma característica latente nas pessoas pobres. Segundo o autor, essas compreensões fizeram com o que o Estado assumisse a responsabilidade pela saúde, educação e também a punição de crianças e adolescentes. Ele destaca que as políticas sociais destinadas a essa população visavam diretamente à redução da delinquência e criminalidade.

Kishimoto (1993) relata que a associação de ideias de pobreza, abandono, promiscuidade, vício, delinquência, ausência de princípios morais e religiosos relacionadas às crianças atendidas pelas organizações assistenciais cria, em decorrência, uma imagem de natureza infantil má, de modo que essas instituições castravam o espaço da brincadeira em nome de uma educação disciplinadora.

Entretanto, frente a esse panorama de desvalorização da ludicidade na educação relacionada às crianças carentes, Kishimoto (1993) destaca que no Brasil o jardim de infância, instituição que teve como público alvo a camada mais abastada da população infantil, recupera a importância dos jogos e do brincar para a sua educação. No Brasil, o resgate do valor dos jogos foi influenciado mais diretamente através da pedagogia froebeliana, desenvolvida nesses jardins de infância.

Sá (2007) lembra que o primeiro jardim de infância do país era de origem privada, criado em 1875, tinha instalações para receber uma clientela da elite entre três e seis anos. Em contraposição, a autora lembra que as creches e as escolas maternais eram destinadas às crianças pobres, voltadas para o seu cuidado e à sua formação moral e física, sendo subordinadas aos órgãos de saúde pública ou assistência.

Assim, as creches foram elaboradas de modo a atender as concepções de infância médico-higienista e jurídico-policial da época cujos discursos enfatizavam as crianças moralmente abandonadas. Em contrapartida, os jardins de infância foram concebidos não como escolas, mas como uma transição suave entre família e escola, um ambiente que tinha como objetivo começar a preparar a criança para aprender.

Vale lembrar a colocação de Crespo (2006) ao afirmar que em muitos momentos os conteúdos dos jogos não eram tão decisivos para sua proibição quanto o contexto, as

maneiras de jogar, e quem os jogavam. O autor lembra que certas personalidades ao se envolverem em atividades lúdicas, poderiam transformar um jogo considerado vilão, em respeitável, ou vice-versa.

Sendo assim, Kishimoto (1993, p.96) considera 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 castrando o direito de brincar”.

Observam-se, então, duas representações distintas sobre a criança e sua relação com o brincar. Uma que se relaciona com a criança de rua, carente, sem família, e dotada de natureza má, que precisa ser disciplinada e que não deveria, nesse entendimento, expressar sua natureza por meio do brincar, e a criança de elite, aquela com família estruturada que passa meio período com a mãe que a educa e a moraliza – as dos jardins de infância – que deste modo, podem então ter na escola um ambiente para brincar, desde que este brincar vise à aquisição de aprendizagens e habilidades. Nesse sentido, é possível notar que historicamente delineiam-se reguladores sociais que assinalam diferentes manejos das possibilidades lúdicas a contextos distintos e a distintas representações de criança.

Parece assim existir a demarcação de dois cenários: um caracterizado pela ideia de uma criança carente e desassistida por sua família, assistida pelo Estado em creches, e que tem castrado o acesso ao brincar; outro pela ideia de uma criança com suas necessidades garantidas e amparadas por sua família, com a possibilidade da promoção de um desenvolvimento especializado por meio da ludicidade nas pré-escolas.

Entretanto, apesar de haver a introdução da ludicidade no contexto das pré-escolas, é necessário destacar que esta se revestiu da ideia da racionalização dos jogos, por meio do qual o brincar é compreendido como uma atividade com a finalidade de produzir no infante o desenvolvimento de aprendizagens. O que levanta a dúvida sobre como a expressão de uma ludicidade que não se enquadrasse nesse perfil poderia ser significada no ambiente escolar.

Dantas (2002) explica que o termo lúdico abrange tanto a atividade individual e livre quanto a coletiva e regrada, sendo que na dimensão lúdica as atividades surgem liberadas, livres, gratuitamente, e sem caráter instrumental. E, por isso, se as atividades se configuram como ações instrumentais subordinadas à relação entre um fim e um

produto, ainda que tenha caráter prazeroso, ela se caracteriza como trabalho em vez de jogo.

A autora apresenta a interessante discussão sobre o sentido da liberdade no jogo e mostra como a prática utilitarista da Pedagogia do Jogo deturpou o sentido de liberdade, substituindo-o por prazer. Ela afirma que, ao fazê-lo, os educadores esquecem que o prazer advém da liberdade, o que inclui o direito da criança em recusar um convite do adulto em fazer atividade de caráter lúdico.

Como apresenta Dantas (2002), parece existir nos contextos escolares uma aproximação entre a ideia de brincar para aprender com a noção de um trabalho a ser realizado pela criança, assim o lúdico é resgatado como um instrumento didático.

Deste modo, a inserção da ludicidade nos contextos de pré-escolas pode também ser compreendida como um modo de disciplinarização e controle das crianças de forma a adaptá-las progressivamente a um cotidiano escolar mais rígido, onde futuramente deixarão de serem vistas como crianças para serem compreendidas como alunos.

A ludicidade nomeada como brincar aparece então associada a uma lógica producionista, da constante utilidade, pois deve produzir conhecimentos, desenvolvimento, adaptação ou ainda relaxamento, desde que isso favoreça uma melhor produção por parte da criança.

A Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente) dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente, marcando uma visão da criança como sujeito, um ser em desenvolvimento e pleno de direito. Entre outras coisas, o Estatuto reconhece como direito da criança o respeito da sua integridade física e psicológica, abrangendo o respeito de suas crenças, valores e modos de se expressar, dentre eles o brincar. Garante o direito à educação que vise seu pleno desenvolvimento, considerando crime atos de negligência, opressão ou violência contra a criança ou o adolescente.

Ou seja, atualmente o direito da criança brincar é reconhecido socialmente como Lei. No Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p.s/n) o termo brincar aparece no artigo 16, estando atrelado ao direito de liberdade e diversão:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Porém, é importante lembrar que a representação social acerca de um objeto, tal como o brincar, é um saber que para adquirir valor funcional costuma tomar como referência os conhecimentos pré-existentes sobre o tema. Assim, ainda que no Estatuto o brincar apareça como um direito da criança atrelado à liberdade e à diversão, os licenciandos em seu dia a dia podem compreender esse brincar de modo a negar diversos aspectos da atividade lúdica, tais como o barulho, a agitação, a agressividade etc.

Com isso, é importante refletir sobre o termo bagunçar, que não costuma ser sistematizado, apesar de amplamente usado pela população. Interessa aqui a associação, ao mesmo tempo em que a diferenciação, entre as atividades nomeadas como bagunça e brincadeira. Pois se observa em alguns estudos (ANDRADE, 2007; CARVALHO, ALVES; GOMES, 2005; CORSINO, 2009; FARIAS; SPELLER, 2008; e PACHECO, 2005) que professores enfrentam dificuldades com relação à inserção da brincadeira no contexto da sala de aula como um elemento mediador nas situações de ensino e aprendizagem.

Em geral, em seus discursos, o professor relaciona brincadeira com bagunça. Um exemplo disso é apresentado no estudo de Farias e Speller (2008) em *O Brincar na Psicanálise e na Educação* que, ao investigarem um grupo de professores de uma escola pública cuiabana que defendiam, em sua proposta pedagógica, a ênfase no brincar para ensinar, obtiveram discursos tal como: “Não acho boa ideia misturar a brincadeira dentro da sala, vira bagunça. É melhor que brinquem lá fora, na hora do intervalo.” (2008, p.68).

Assim, os significados atribuídos em diversos momentos à ludicidade podem auxiliar a compreender ideias associadas hoje à representação do bagunçar quando esta se relaciona no discurso com o brincar.

Metodologia

O presente estudo tem como base os dados referentes às associações de palavras coletadas para o termo indutor *bagunçar*, obtidas por meio da participação de 197 alunos do curso de Pedagogia da UFMT, *campus* Cuiabá, no primeiro semestre de 2009. Após a associação das palavras solicitou-se aos participantes a hierarquização das mesmas por ordem de importância. É relevante considerar aqui que a evocação acerca do mote *bagunçar* ocorria após a solicitação de evocações sobre o termo *brincar*, o que de certo modo relacionou a ideia do bagunçar em função de uma atividade lúdica.

Para o processamento dos dados no programa *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse* (EVOG) realizou-se o procedimento de padronização do *corpus*, de modo a agrupar evocações reunindo termos que apresentavam diferentes flexões de gênero e número, assim como palavras com similaridade semântica.

O EVOG processa os dados por meio da análise da frequência (*f*) dos termos, em cruzamento com a ordem média de evocação (OME) ou de importância (OMI). Os resultados são apresentados graficamente por meio da figura conhecida como *Tableau de Vergès*, compostas por quatro quadrantes: o núcleo central que detêm os elementos mais consensuais e estáveis, primeira periferia na qual se localizam os elementos que possuem maior probabilidade de ingressar no núcleo central, zona de contraste que abarca os elementos considerados importantes por um determinado número de pessoas, podendo caracterizar um subgrupo, e segunda periferia que contempla os aspectos mais particularizados da representação no contexto prático.

Por meio do uso do programa computacional *Cohesive Hierarchical Implicative Classification* (CHIC) realizou-se também, com os dados referentes às evocações presentes nos quadrantes do EVOG, uma análise implicativa clássica com base na Lei Binomial. Obteve-se com isso um grafo implicativo que reproduz graficamente uma rede de possíveis relações causais, como por exemplo, quando se observa em um determinado sujeito certa evocação “X”, em geral, observa-se a presença de uma evocação “Y”.

O diálogo entre a compilação de significações historicamente atribuídas à ludicidade e seus sujeitos, com as respostas dos alunos de Pedagogia em relação ao bagunçar, visou identificar as convergências entre esses constructos históricos

levantados e as representações coletadas, analisando seus possíveis efeitos no presente, de modo a estabelecer um referencial analítico e interpretativo acerca do conteúdo representacional apresentado pelos sujeitos da pesquisa.

Apresentação e análise de dados

Análise dos Elementos Estruturais

Por meio do processamento no *software* EVOC identificou-se um total de 976 palavras, sendo 135 delas diferentes entre si. Delimitou-se como ponto de corte a frequência mínima de 12 ocorrências, havendo assim um aproveitamento de 68,6% das evocações. Os dados foram trabalhados a partir da ordem de importância dos termos. Por meio do processamento desse banco de dados foi possível desenhar o seguinte quadro de quatro casas:

Ilustração 1: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *bagunçar*, processados por ordem de importância (OMI)

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 33$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	criança	80	2,2	brincar	83	3,012
	desordem	151	2,57	espaço	52	3,423
$f < 33$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	agitar	23	2,522	alegria	25	3,12
	barulho	16	2,875	brigar	18	4,111
	brinquedo	15	2,933	festa	22	3,318
	diversão	24	2,292	organizar	27	3,111
	extravasar	19	2,947	sujar	23	3,696
	família	16	2,688	traquinagem	14	3,5
	gritar	22	2,909			
	indisciplina	15	2,267			
	sorrir	13	2,923			
	tempo	12	2,833			

Este quadro destaca como elementos do núcleo central os motes *criança e desordem*. Eles indicam os termos que foram mais frequentemente lembrados e

considerados mais importantes pelo grupo de futuros pedagogos. Tais palavras marcam a representação do *bagunçar* como uma atividade infantil que gera *desordem*.

A primeira periferia traz os vocábulos *brincar e espaço*, elementos funcionais da representação e que marcam um cenário no qual comumente se desenvolve o *bagunçar*.

Tabela 1: Vocábulos que foram padronizados como *brincar e espaço*.

<i>brincar</i>	<i>f</i>	<i>espaço</i>	<i>f</i>
brincar	27	casa	16
brincadeira	17	escola	11
correr	13	quarto	9
pular	12	espaço	3
brincadeiras	4	rua	3
correria	4	sala de aula	3
jogos	4	ambiente	2
dança	1	chão	1
saltar	1	creche	1
		escola pública	1
		sala	1
		universidade	1
Total	83		52

Chama a atenção no termo *brincar* a ausência de palavras que indiquem um brincar estruturado com uma finalidade, observa-se que não são evocados nomes de brincadeira ou de jogos em específico. Já as palavras padronizadas como *espaço* parecem demarcar dois tipos de contextos: um escolar e outro fora da escola. No ambiente educativo encontramos os termos: *escola, sala de aula, escola pública, universidade e creche*, que totalizam cerca de 30% dos vocábulos categorizados como *espaço*. As locações relacionadas a contextos não escolares são: *casa, quarto, rua e sala*, que juntos contabilizam aproximadamente 55,8% do total de frequência do elemento *espaço*.

A zona de contraste apresenta as palavras *agitar, barulho, brinquedo, diversão extravasar, família, gritar, indisciplina, sorrir e tempo*. Termos que se relacionam a significados que um grupo de pessoas considera importante. Eles revelam sensações de bem-estar (*diversão, sorrir*), mas também conteúdos associados à transgressão ou ultrapassagem de limites (*extravasar, agitar, barulho, gritar e indisciplina*).

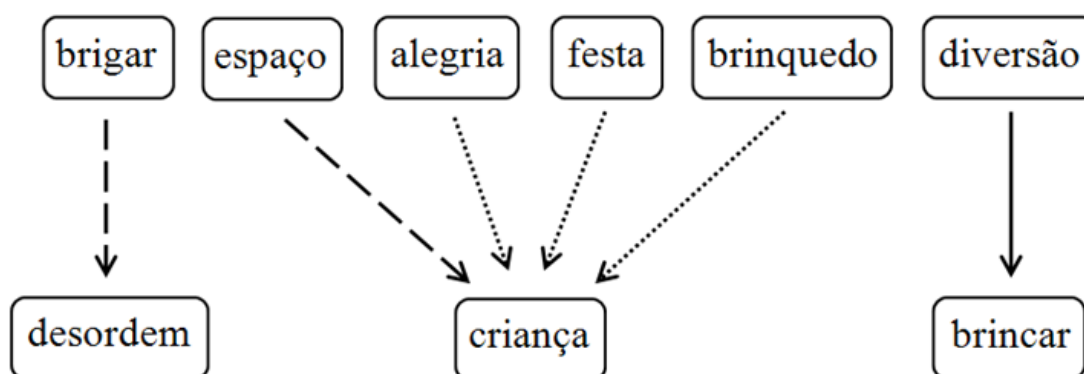
Na segunda periferia encontram-se alocados os vocábulos *alegria, brigar, festa, organizar, sujar e traquinagem* que, assim como na zona de contraste, podem indicar a presença de discursos distintos, um marcado por uma ação que gera bem-estar na perspectiva de quem a pratica (*alegria, festa e traquinagem*) e o seguinte apresenta outras possíveis consequências dessa ação (*sujar, organizar e brigar*). O que pode ser caracterizado pela polifasia cognitiva, ou seja, por uma coexistência de conhecimentos distintos, relacionados a diferentes contextos e diversos papéis sociais que a pessoa pode assumir, mas que nesse caso não parece contemplar a adição de um discurso acadêmico.

Assim, a representação do *bagunçar* parece estar configurada de modo a contemplar aspectos de bem-estar e mal-estar, que ocorrem em ambientes educacionais ou não, relacionados à transposição de certos limites na ação lúdica.

Análise dos elementos estruturais e suas relações implicativas

Visando esclarecer as possíveis relações entre os indícios de diferentes discursos presentes na representação do *bagunçar*, será apresentado a seguir o grafo implicativo obtido a partir do processamento dos dados no programa computacional CHIC. Para tanto, considerou-se como base de informação as evocações presentes nos quadrantes do EVOC (68,6% do total do *corpus*).

Ilustração 2: Grafo implicativo resultante do processamento das evocações sobre o *bagunçar* no software CHIC. Os tipos de linhas indicam o índice de implicação entre evocações: contínua – 95%; tracejada – 90% e pontilhada – 85%. Tais índices informam a probabilidade de quem evocou uma determinada palavra dizer, em seguida, o termo apontado pela direção da seta.



A análise do grafo implicativo revela a existência de três blocos discursivos assim denominados: 1. *perturbação da ordem e conflitos*; 2. *atores, reguladores sociais, recursos socioculturais e bem-estar*; 3. *ludicidade e bem-estar*.

O bloco 1, denominado *perturbação da ordem e conflitos* caracteriza-se pelos termos *brigar* ► *desordem* e apresenta um índice de implicação de 90%; isso indica que quem evocou o termo *brigar* teve uma probabilidade de 90% de escrever também a palavra *desordem*. Tais vocábulos se localizam, respectivamente, na segunda periferia e no núcleo central.

Esse bloco demarca a presença de aspectos considerados incômodos que podem se apresentar no que se entende por *bagunçar*, assinalando um discurso que destaca o mal-estar que a presença desse tipo de atividade pode causar, sendo possivelmente a dimensão disciplinar indicada assinalada nos elementos estruturais da representação desse grupo, decorrente dessa associação.

Já o bloco 2, *atores, reguladores sociais, recursos socioculturais e bem-estar*, apresenta uma gama de implicações que são centralizadas pela evocação *criança* e que têm seus índices de implicação variando entre 85% e 90%, a saber: 1. *espaço* ► *criança*; 2. *alegria* ► *criança*; 3. *festa* ► *criança*; 4. *brinquedo* ► *criança*. Esse bloco inclui atributos do núcleo central (*criança*), da primeira periferia (*espaço*), da zona de contraste (*brinquedo*), e da segunda periferia (*alegria e festa*), e juntos descrevem um cenário no qual aparecem reguladores sociais relacionados principalmente a ambientes informais, somando-se com a presença da *criança* alegre utilizando-se de brinquedos.

O bloco 3, *ludicidade e bem-estar*, possui a maior relação implicativa (95%) e se destaca pela associação entre *diversão* ► *brincar*. Esses vocábulos se localizam respectivamente na zona de contraste e na primeira periferia. Essa associação demarca justamente as sensações de bem-estar resultantes dessa ação que se relaciona com o *brincar*.

É interessante notar que as relações implicativas delineiam possíveis discursos relacionados aos aspectos geradores de bem-estar e de mal-estar que envolvem a representação do *bagunçar*, de modo que indicam também a presença da polifasia cognitiva, uma vez que o cenário exposto pelo grafo implicativo agrega sensações de bem-estar e não se relaciona mais diretamente com o contexto escolar, mas com um ambiente doméstico. Assim, a presença desse tipo de atividade em um determinado

ambiente pode ser mais bem aceita do que em outro, de modo que o espaço em que ela se apresenta poderá indicar, novamente, um regulador que favoreça mais um discurso em detrimento de outro.

A Representação dos Acadêmicos e os Possíveis Pontos de Ancoragem

A representação do *bagunçar* foi caracterizada como uma ação infantil que cria desordem, relaciona-se com a ludicidade e que ultrapassa limites, sendo demarcada pela ambiguidade de dois discursos, um que ressalta as sensações de bem-estar e outro que destaca as possíveis consequências desagradáveis dessa ação. Vale lembrar que essa representação não sinaliza nenhum tipo de finalidade que não seja a produção de sensações de bem-estar.

Kishimoto (1993) ao resgatar a diferenciação entre as instituições creche e pré-escola, destaca a associação entre pobreza, promiscuidade, delinquência e ausência de princípios morais relacionados à criança atendida pela creche, o que demarcava a necessidade de uma educação disciplinadora, higienista e moralizante nesses casos. Já crianças atendidas pela pré-escola, originárias de famílias tidas como estruturadas, teriam sua higienização, disciplinarização e moralização garantida pelo contexto doméstico, e por esta razão sua educação, no contexto escolar, poderia dedicar-se a outros tipos de aprendizagens. Esta distinção, historicamente construída, e ancorada nas diferentes condições de vida das crianças, parece delinear uma tipologia que busca compreender a criança ora como aquela que foi introduzida aos princípios de civilidade pelos familiares e a criança que desconheceria tais princípios, apresentando-se corrompida por valores mundanos. Nesse sentido, os resultados apresentados acima parecem indicar a existência da expectativa por parte desses futuros professores de que o aluno chegue à escola disciplinado pelos pais, pronto para aderir as orientações produzidas e apresentadas pelo contexto educativo.

O processo de delimitação dos jogos em certos tempos e espaços, analisada por Ariès (2006), também aparece aqui como um ponto de ancoragem que assinala limites das atividades lúdicas que ao serem extrapolados podem levá-las a serem compreendidas como *bagunça*, atividades a que os licenciandos não atribuem funções educativas.

Têm-se então indícios de que atividades nomeadas como brincar na escola se associam fortemente com ações de finalidade educativa, ou seja, como instrumento pedagógico, como já alertava Dantas (2002), o brincar aparece então como um trabalho e não como uma atividade livre. Nesse sentido, a expressão da ludicidade dentro do contexto de sala de aula, principalmente, na qual os professores não reconheçam nelas tais funções, poderão ser compreendidas como bagunça e assim passíveis de serem associadas à indisciplina.

Considerando que a ludicidade é um tema que costuma ser abordado em disciplinas no curso de Pedagogia, é interessante observar que dentre os termos evocados acerca da representação do *bagunçar* não aparecem motes que remetam ao contexto da formação acadêmica. Com isso, apresentam-se indícios de que os conteúdos desta representação advêm das suas vivências cotidianas, caracterizando representações decorrentes do manejo de situações lúdicas nesses espaços, mas que acabarão por se fazer presente na atuação profissional.

Considerações finais

Chama a atenção o fato que a representação do *bagunçar* parece ancorada na ideia de uma ludicidade marginal, que precisa ser contida, disciplinada e moralizada. Esse significado é associado à representação de criança-diabo ou potencialmente perigosa, vislumbrada geralmente nas crianças de classes populares, associadas ao discurso de famílias disfuncionais. Essa representação poderá ser ativada no contexto escolar frente a crianças que extrapolem limites propostos pelo professor, ou que não demonstrem a formação moral e disciplinar esperada por esses futuros profissionais. A preocupação fica em torno de que tais sentidos, ao serem atribuídos pelo professor a uma criança assim, poderão tornar-se matéria prima para a construção de uma identidade como aluno, e como sujeito em si.

Deste modo, essa concepção do *bagunçar* pode gerar por parte do professor ações que limitem ou reduzam o uso da ludicidade como um recurso que favoreça o pleno desenvolvimento infantil, diminuindo, então, as oportunidades de uma atividade reconhecida como fundamental para a criança segundo o Estatuto da Criança e Adolescente e teorias do desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, em alguns

casos, podem propiciar sentidos negativos atribuídos a algumas crianças, que terão seu desenvolvimento escolar afetado por uma identidade de aluno marcada pela associação bagunça – indisciplina – família disfuncional.

Referências

- ABREU, M. Meninas perdidas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 289-316.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: _____. (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p.101-121.
- ANDRADE, D. B. S. F. A criança na educação infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.16, n.13, p.97-104, maio/ago. 2007.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flakman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 335-369.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <<http://www.ceciba.gov.br/files/eca%20pdf.pdf>> Acesso em: 10 out. 2011.
- CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. de L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p.217-226, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- CORSINO, P. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: PUC-Rio / Contraponto, 2009. No prelo. Disponível em:

<http://www.4shared.com/get/37449613/8d540c0d/INFANCIA_E_LINGUAGEM_WALTER_BENJAMIN_2_.html>. Acesso em: 18 fev. 2009.

CRESPO, J. As práticas e as representações do jogo no Antigo Regime. In: FERNANDES, R.; LOPES, A.; FILHO, L. M. F. (Org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras, 2006. p.13-19.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 111-121.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 84-106.

DOISE, W. Sistema e metassistema. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p.123-156.

FARIAS, A. G.; SPELLER, M. A. R. *O brincar na Psicanálise e na Educação*. Cuiabá: EdUFMT, 2008. Coletânea Educação, Subjetividade e Psicanálise 2

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-43.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MELO, M. F. V. Argumentação, psicologia social genética e construção de conhecimento. *Interlocuções*, Recife, v.6, 2003.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 259-288.
- NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: EdUniversitária, 2001. p.51-80.
- PACHECO, A. *A representação social de acadêmicas do curso de pedagogia sobre o brincar e o aprender*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí (SC), 2005. Disponível em: <http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=181>. Acesso em: 28 fev. 2009.
- PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 347-375.
- SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SÁ, E. F. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.
- SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 210-230.
- SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: EdUFPE, 2005. p.13-38.
- VILLAS BÔAS, L. P. S. *Brasil: ideia de diversidade e representações sociais*. São Paulo: Annablume, 2010.
- VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. de. Uma investigação da historicidade das representações sociais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 19, n.1, p.205-218, 2011. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol19n1/PDF/v19n1a16.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

Submetido em 13/02/2014