



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

EMANUELA DA SILVA SOARES

**A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A
DOCÊNCIA EM QUESTÃO**

RECIFE – PE
2019

EMANUELA DA SILVA SOARES

**A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A
DOCÊNCIA EM QUESTÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco na linha de Pesquisa 2: Desenvolvimento e Processos Educativos e Culturais da Infância e da Juventude como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilvaneide Ferreira de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S676L Soares, Emanuela da Silva
A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: a
docência em questão / Emanuela da Silva Soares. – 2019.
130 f.: il.

Orientadora: Gilvaneide Ferreira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de
Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de
Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades,
Recife, BR-PE, 2019.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Ensino fundamental 2. Escolas – Exercícios e jogos 3. Jogos
educativos 4. Professores 5. Crianças – Desenvolvimento I. Oliveira,
Gilvaneide Ferreira de, orient. II. Título

CDD 370

EMANUELA DA SILVA SOARES

**“A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A
DOCÊNCIA EM QUESTÃO”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Aprovado em 21.05.2019

BANCA EXAMINADORA



Dr^a Gilvaneide Ferreira de Oliveira – Universidade Federal Rural de Pernambuco- Orientadora e Presidente



Dr^a Fabiana Wanderley de Souza Moreira – Universidade Federal Rural de Pernambuco – Examinadora Externa



Dr^a Emmanuelle Christine Chaves da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco – Examinadora Interna

Este trabalho é dedicado às crianças, que desejam desfrutar de um mundo mais lúdico e amoroso.
É dedicado aos professores (as) que passaram pela minha vida e contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, pessoas que fizeram muita diferença na minha vida. Aos meus alunos, que me ensinam a cada dia a desenvolver relações de amorosidade e a acreditar que sonhar é possível.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer, louvar e glorificar a Deus pai criador, pelo seu imenso amor, cuidado e misericórdia com a minha vida. Agradeço a Deus pela minha vida, por me abençoar e me capacitar para chegar à realização de mais uma conquista, através da ação do Espírito Santo.

Agradeço a Virgem Maria Santíssima, pelo seu cuidado e zelo com a minha vida, intercedendo por mim ao seu filho Jesus.

Agradeço aos meus pais, Saulo Trajano e Eleuda. Pais, que mesmo sendo semianalfabetos, me ensinaram o valor da educação, obrigada por todo amor, dedicação, ensinamentos e valores que vocês me transmitiram, são sem dúvida os melhores pais que eu poderia ter.

Agradeço a minha vó Maria Trajano e a minha tia Fátima pelas suas orações, carinho e atenção. Aos meus avós Francisco e Francisca pelo carinho.

Agradeço ao meu esposo Rafael Silva, que é o meu cúmplice e que durante toda essa caminhada sempre me apoiou e me incentivou, obrigada por compreender as minhas ausências, cansaços, estresse e o meu choro por diversos momentos, sempre com palavras de otimismo. Agradeço também a toda a família Silva pela compreensão nos momentos em família em que não pude estar com vocês.

Quero externar a minha gratidão as minhas amigas/irmãs Ruttany e Aucilene, que muito me ajudaram durante essa caminhada com suas escutas e palavras de incentivo. Não poderia deixar de mencionar Thaís, que sempre esteve disposta a me ajudar, a Thaize com seu incentivo, Eduarda, Jadde e Drica que me deram abrigo, atenção, cuidados e alimentação, nos dias que eu precisei estar em Recife, sou muito grata por tudo o que fizeram por mim.

Externo ainda a minha gratidão aos meus coordenadores do grupo de oração, Magna e Damião por me ajudarem a trilhar no caminho da fé, a nunca desanimar diante das dificuldades, e a reconhecer que com Deus tudo é possível.

Agradeço a Márcia, uma amiga que nessa reta final da escrita, esteve sempre disposta a me escutar e ajudar.

Agradeço ainda a minha eterna mestra Belijane Marques, que está sempre torcendo pelo meu sucesso.

Gratidão a minha orientadora Gilvaneide Oliveira (Gil), que durante todo esse percurso esteve sempre disposta a me ajudar com suas orientações, pelas oportunidades, momentos de

estudos e conversas, que se tornaram tão enriquecedoras para o meu crescimento pessoal a profissional.

Gratidão aos professores e colegas de mestrado que dividiram momentos comigo que levarei por toda a vida.

Agradeço a banca de mestrado, pelas suas importantes e significativas contribuições nesse trabalho. Externo também a minha gratidão aos meus colegas de trabalho da Creche Santa Terezinha, por compreenderem os meus momentos de ausência naquela instituição, sempre que eu precisei me deslocar para Recife.

Quero ainda agradecer as minhas primas Maiele, Nielly e Tamiris, com quem eu tive o prazer de dividir a minha infância. Sou muita grata a vocês por terem dividido comigo tantos momentos lúdicos, momentos que me tornaram muito mais feliz. Obrigada a todos os amigos e amigas que são responsáveis por eu ter conseguido chegar até aqui, sintam-se todos (as) agradecidos (as).

RESUMO

Esse estudo volta-se para compreender o papel da ludicidade na prática docente em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola municipal na cidade de Cajazeiras – PB. O foco principal deu-se em relação à importante contribuição do lúdico no desenvolvimento integral das crianças, tendo em vista o modo como o lúdico está contemplado nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como os docentes compreendem esse aspecto pedagógico na sua prática docente. Tomamos referência do lúdico, como sendo um conjunto de atividades que colaboram de forma positiva e significativa no desenvolvimento da criança, colaborando para que essas se tornem sujeitos ativos e produtores da sua própria cultura (FRIEDMANN, 2012). Neste sentido, observamos a necessidade de uma análise sobre o lúdico presente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo que possamos compreendê-lo nessa fase de escolarização, que não pode ser limitada a práticas conteudista retirando das crianças as possibilidades de criar, imaginar e ressignificar por meio do pensamento abstrato durante as atividades lúdicas. Pensar a criança como um ser que está em constante desenvolvimento, requer uma compreensão da realidade na qual ela está inserida, preocupando-se em formar cidadãos inventivos, criativos e capazes de criticar o mundo que a cerca. Diante desse panorama sobre o lúdico no Ensino Fundamental e sua relação com o trabalho docente, essa pesquisa buscou compreender como a ludicidade tem sido contemplada na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos da pesquisa são: compreender como o lúdico está sendo contemplado na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; entender de que forma o lúdico influencia na socialização em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais; como os professores compreendem em sua prática docente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O campo empírico escolhido para a realização desse estudo foi uma escola municipal de Ensino Infantil e Fundamental na cidade de Cajazeiras – PB. A motivação para a escolha desse campo de pesquisa se deu a partir da história dessa instituição de ensino, por ser uma escola de extrema importância histórica no município e também pelo número expressivo de alunos atendidos por essa instituição. Os sujeitos da pesquisa são três docentes das turmas de 1º, 2º, e 3º Ano do Ensino Fundamental da instituição pesquisada. Foi uma pesquisa de cunho qualitativo, a coleta de dados deu-se mediante a observação participante e por meio de entrevistas semiestruturadas. Analisamos os dados da pesquisa utilizando a análise de conteúdo a partir de Bardin (2009). Como elemento conclusivo desse estudo, pode-se destacar que muitas vezes existe uma incoerência entre a prática e o discurso de duas das docentes. Elas trazem em seus discursos uma concepção positiva sobre o lúdico tanto para o desenvolvimento das crianças como para suas práticas docentes. Mediante as observações, identificamos também o uso de algumas estratégias lúdicas que auxiliam na aprendizagem dessas crianças e no processo de socialização das crianças. No entanto, a prática de duas das docentes ainda se mostra inconsistente devido à carência de elementos lúdicos no dia a dia da prática em sala de aula. Como conclusão, apresentamos a importância de aprofundarmos esse estudo, para que possa auxiliar investigações posteriores, conduzindo a um aprofundamento de discussões que pairam sobre essa pesquisa. A realização dessa pesquisa tornou-se relevante à medida que contribuiu para a produção de conhecimento sobre a importância que o lúdico exerce no desenvolvimento da criança, mais especificamente no Ensino Fundamental e para a prática docente, considerando que existem poucos estudos voltados para essa relação do lúdico com o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Lúdico. Desenvolvimento infantil. Ensino Fundamental. Docência.

ABSTRACT

This study aims to understand the role of playfulness in teaching practice in elementary school classes, in a municipal school in the city of Cajazeiras - PB. The main focus was on the important contribution of the ludic in the integral development of children, considering the way the ludic is contemplated in the early grades of elementary school and how teachers understand this pedagogical aspect in their teaching practice. We take reference of the playful as a set of activities that contribute positively and significantly to the child's development, helping them to become active subjects and producers of their own culture (FRIEDMANN, 2012). In this sense, we observe the need for an analysis of the playfulness present in the early grades of elementary school, so that we can understand it in this phase of schooling, which cannot be limited to content practices by removing from children the possibilities of creating, imagining and resignify through abstract thinking during play activities. Thinking of the child as a being that is constantly developing requires an understanding of the reality in which she is inserted, concerned with forming inventive, creative citizens capable of criticizing the world around her. Given this panorama of the playful in elementary school and its relationship with the teaching work, this research sought to understand how playfulness has been contemplated in teaching in the early years of elementary school. The specific objectives of the research are: to understand how the playful is being contemplated in teaching practice in the early years of elementary school; understand how the playful influences the socialization in elementary school classes early years; how teachers understand in their teaching practice in the classes of the early years of elementary school. The empirical field chosen for this study was a municipal elementary school in Cajazeiras – PB. The motivation for choosing this field of research came from the history of this educational institution, because it is a school of extreme historical importance in the city and also by the expressive number of students attended by this institution. The research subjects are three teachers of the 1st, 2nd, and 3rd grade classes of the elementary school of the researched institution. It was a qualitative research, data collection was through participant observation and through semi-structured interviews. We analyze the research data using content analysis from Bardin (2009). As a concluding element of this study, it can be highlighted that there is often an inconsistency between the practice and the discourse of two of the teachers. They bring in their discourses a positive conception of playfulness both for the development of children and for their teaching practices. Through the observations, we also identified the use of some playful strategies that help in the learning of these children and in the socialization process of the children. However, the practice of two of the teachers is still inconsistent due to the lack of playful elements in the daily practice of the classroom. In conclusion, we present the importance of deepening this study, so that it can assist further investigations, leading to further discussions that hover over this research. The accomplishment of this research became relevant as it contributed to the production of knowledge about the importance that the ludic exerts in the development of the child, more specifically in the Elementary School and for the teaching practice, considering that there are few studies focused on this relationship of playfulness with elementary school.

Keywords: Playful. Child development. Elementary School. Teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e Teses sobre Educação e a importância do lúdico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a docência. Mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD).....	50
Quadro 2: Objetivos, instrumento de coleta e técnica de análise.....	57
Quadro 3: Procedimentos adotados para tratamento de dados e análise das entrevistas..	58
Quadro 4: procedimentos adotados para tratamento e análise das entrevistas, a partir das fases apresentadas por Bardin (1979).....	62
Quadro 5: Cor da pele, Idade e Formação das docentes entrevistadas.....	73
Quadro 6: Tempo de atuação na Educação, na escola atual e outras experiências docentes.....	75

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFP	Centro de Formação de Professores
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNSL	Colégio Nossa Senhora de Lourdes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FSM	Faculdade Santa Maria
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBF	Programa Bolsa Família
PDDE	Programa do Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional do Transporte Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PSE	Programa de Saúde na Escola
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Microempresas
SINFUMC	Sindicato dos Funcionários Municipais de Cajazeiras
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA: ASPECTOS QUE SE ENTRELAÇAM NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM	17
1.1 A ORIGEM DA LUDICIDADE.....	18
1.2 O CONCEITO DE LUDICIDADE REFERIDO NESSE ESTUDO.....	22
1.3 A CRIANÇA E O UNIVERSO LÚDICO: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA.....	25
1.4 A LUDICIDADE COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	28
1.5 A DOCÊNCIA NUMA DIMENSÃO LÚDICA: ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA.....	33
1.5.1 A docência e os elementos que a configuram.....	33
1.5.2 A prática docente reflexiva como indicador de uma identidade docente.....	38
1.5.3 A importância do professor reflexivo para o caminhar numa prática lúdica.....	40
CAPÍTULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NESSE ESTUDO	47
2.1 A PESQUISA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	48
2.2 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA.....	49
2.3 FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA E A DEFINIÇÃO DO OBJETO.....	50
2.4 ESTUDOS SOBRE O LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	50
2.5 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
2.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	55
2.7 PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS.....	60
2.8 TÉCNICA UTILIZADA PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	60
2.9 OS PROCEDIMENTOS DA ÉTICA NA PESQUISA.....	63
CAPÍTULO III – COMPREENDENDO O LÚDICO NO COTIDIANO DAS SALAS DE AULA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	67

3.1 UM OLHAR ATENCIOSO SOBRE A ESCOLA PESQUISADA: CONHECENDO MELHOR O ESPAÇO ESCOLAR.....	67
3.1.1 A organização do tempo na escola.....	70
3.1.2 Perfil docente.....	72
3.1.3 Caracterização da função na escola, regime de trabalho e jornada de trabalho	77
<i>3.1.3.1 Função e atividades desenvolvidas na instituição.....</i>	<i>78</i>
3.2 ANALISANDO A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	79
3.2.1 Os espaços físicos das salas de aula e suas influências no processo de socialização das crianças.....	80
3.2.2 As atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para a socialização das crianças.....	85
3.3 AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LUDICIDADE.....	89
3.3.1 As percepções docentes sobre uma prática lúdica.....	89
3.3.2 O olhar docente sobre os elementos lúdicos que são positivos na sua prática docente.....	94
3.3.3 O lúdico no planejamento das atividades pedagógicas.....	99
3.4 COMPREENDENDO O LÚDICO: UMA REFLEXÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA E PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	102
3.4.1 O que pensam as docentes sobre as influências lúdicas nas suas práticas.....	102
3.4.2 Como as crianças são percebidas nos momentos das atividades lúdicas.....	104
3.4.3 O lúdico na história de vida das docentes.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	123

INTRODUÇÃO

O lúdico é compreendido como um conjunto de elementos que contribui para a formação da personalidade e inteligência da criança, ou seja, permite que a criança se desenvolva de forma integral, considerando os aspectos afetivos, cognitivos e motores, os quais Wallon (1979) define como conjuntos funcionais. Para Friedmann (2012, p. 45), o desenvolvimento da criança quando é trabalhado “por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento”.

À medida que o docente se utiliza do lúdico na sua prática, esse também está valorizando a cultura da criança. É através das diversas manifestações do lúdico que a criança consegue expressar sua cultura, seus sentimentos, emoções, vivências e realidades. Assim sendo, defendemos uma prática docente que considere a criança como um ser integral e que reconheça as suas necessidades, uma prática que não contemple somente uma abordagem conteudista. “A principal preocupação da educação deveria a ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico” (FRIEDMANN, 2012, p. 44).

Com base nessa premissa, e com o crescente e significativo debate sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças e em todas as fases da vida do homem, o interesse pela temática de pesquisa surgiu a partir da minha experiência como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de Cajazeiras – PB, onde tive a oportunidade de trabalhar com crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, conhecendo de perto a realidade que essas crianças enfrentam com a transição da educação Infantil para o Ensino Fundamental, além de ter tido a oportunidade de ver de perto a realidade das demais séries desse ciclo de ensino.

Foi então, enquanto docente desse ciclo de ensino que pude me deparar com diversos aspectos da prática docente que exige desse profissional conhecimento e vivências que podem tornar sujeitos em formação seres autônomos e com capacidade de intervir na sua própria história de vida. Diante dessa realidade, deu-se início as inquietudes sobre as seguintes problemáticas de pesquisa: Porque o lúdico, sendo essencial para o desenvolvimento humano, das crianças, pouco vem sendo contemplado nas séries iniciais do Ensino Fundamental? E por que muitas das vezes essas práticas estão sendo limitadas apenas a uma abordagem conteudista? Percebe-se a importância de um trabalho docente pautado em reflexões que possam auxiliar o professor a realizar um trabalho significativo conforme as situações e as representações vivenciadas pelo mesmo.

Mediante a referida problemática, delinearam-se os objetivos da pesquisa, sendo o objetivo geral: compreender o papel da ludicidade na prática docente em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola municipal na cidade de Cajazeiras – PB. E os objetivos específicos: identificar como o lúdico está sendo contemplado na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; entender de que forma o lúdico influencia na socialização em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais; como os professores compreendem o lúdico em sua prática docente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A realização dessa pesquisa tornou-se relevante à medida que contribuiu para a produção de conhecimentos sobre a importância que o lúdico exerce no desenvolvimento da criança, mas especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e para a prática docente, considerando que existem poucos estudos voltados para essa relação do lúdico com o Ensino Fundamental, restringindo-se mais a pesquisas com o ensino Infantil e com a disciplina de Educação Física. Dessa forma, os dados coletados servem como base para que as docentes pesquisadas possam refletir a sua prática, sendo ainda possível que outros (as) docentes utilizem como embasamento para suas práticas, bem como toda a rede municipal de ensino da cidade de Cajazeiras – PB, onde foi realizada a referida pesquisa.

Para a realização desse estudo, nos aprofundamos em bases teóricas que nos conduziu a uma reflexão do objeto de estudo. Esta se situa no lúdico na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para embasamento sobre o lúdico dispomos das ideias de Kishimoto (2011), Huizinga (2017), Vigotsky (1991; 2007), Brougère (2015), Luckesi (2000) e Friedmann (2012). Acerca da docência nos anos iniciais, da prática docente reflexiva e a importância do professor reflexivo para uma prática lúdica, iremos abordar as ideias de Nóvoa (1997; 2007), Garcia (2015), Pimenta (2012), Alarcão (2011), Moraes (2008) e Tardif e Lessard (2014).

Com a finalidade de atingirmos os objetivos propostos para essa pesquisa, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com abordagem do estudo de caso, que permite uma abordagem de forma precisa do fenômeno que está sendo estudado, além de ser uma abordagem qualitativa de pesquisa que permite um estudo sobre o fenômeno pesquisado sem preocupar-se com generalizações ou dados quantitativos (OLIVEIRA, 2014). Para fundamentar a proposta metodológica da pesquisa, utilizaram-se as contribuições de Oliveira (2014); Bardin (1990; 1979); Minayo (2016); Deslandes (2016) e Yin (2001). Como referência tem a análise de dados em Bardin (1990). Como instrumento de construção dos dados utilizou a observação participante, o diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

Mediante esses pressupostos, a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da

Fundação Joaquim Nabuco na linha de Pesquisa 2: Desenvolvimento e Processos Educativos e Culturais da Infância e da Juventude como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Educação foi estruturada da seguinte forma: No primeiro capítulo, intitulado, *Ludicidade e prática docente reflexiva: aspectos que se entrelaçam no processo ensino-aprendizagem*, são apresentadas discussões sobre a origem da ludicidade, o conceito de ludicidade no qual nos apropriamos para esse estudo, a criança e o universo lúdico, a ludicidade como elemento potencializador no desenvolvimento das crianças, à docência numa dimensão lúdica, à docência os elementos que a configuram, a prática docente reflexiva como indicador de uma identidade docente e A importância do professor reflexivo para o caminhar numa prática lúdica.

No segundo capítulo, intitulado: *caminho metodológico percorridos nesse estudo é* apresentada uma discussão sobre o desenho metodológico da pesquisa, em seguida uma discussão sobre a pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa onde apresentamos a abordagem metodológica que deu suporte a pesquisa. Em seguida, uma discussão sobre o estudo de caso que utilizamos como método na nossa pesquisa. Mais adiante, apresentamos a fase exploratória da pesquisa e a definição do objeto de estudo. Depois trazemos uma breve apresentação dos sujeitos e do lócus da nossa pesquisa, em seguida, dos instrumentos que utilizamos para a coleta de dados. Discutimos ainda sobre a técnica utilizada para a análise dos dados. E, por fim, trazemos uma discussão sobre a importância da ética na pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado: *Compreendendo o lúdico no cotidiano das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, apresentamos um olhar atencioso sobre a escola pesquisada, conhecendo melhor o espaço escolar, A organização do tempo na escola. Discutimos sobre o perfil das docentes entrevistadas, sobre a caracterização da função na escola, regime de trabalho e jornada de trabalho, sobre a função e atividades desenvolvidas na instituição. Analisamos a influência do lúdico na socialização das crianças. Trazemos ainda uma discussão sobre os espaços físicos das salas de aula e suas influências no processo de socialização das crianças. Trazemos as atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para a socialização das crianças. Depois, sobre as concepções docentes acerca da ludicidade, as percepções docentes sobre uma prática lúdica, o olhar docente sobre os elementos lúdicos que são positivos na sua prática docente, o lúdico no planejamento das atividades pedagógicas. E, por fim, analisamos o que pensam as docentes sobre as influências lúdicas nas suas práticas, como as crianças são percebidas nos momentos das atividades lúdicas e o lúdico na história de vida das docentes.

Temos ainda o capítulo das considerações finais, momento em que apresentamos um pouco do que concluímos parcialmente com estudo através de uma reflexão sobre a importante influência do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental tanto para o desenvolvimento das crianças, como para a prática das docentes. Em seguida apresentamos ainda as referências teóricas utilizadas para a fundamentação crítica desse estudo, finalizando com a apresentação dos apêndices utilizados para realização desse trabalho.



"Soubéssemos nós adultos preservar o brilho e o frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Resta-nos, então, aprender com as crianças".

(Monique Deheinzelin).

CAPÍTULO I – LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA: ASPECTOS QUE SE ENTRELACAM NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Diversos aspectos permeiam os estudos e pesquisas na busca de compreender o desenvolvimento da criança. Dentre esses aspectos, queremos destacar a importância da ludicidade, no sentido de compreender o lúdico como elemento que auxilia de forma positiva no desenvolvimento da criança e sua interface com a docência.

A perspectiva conceitual do professor reflexivo é de extrema importância para que o professor consiga trilhar o seu caminho pela docência. Caminho esse, edificado em aspectos que faz desse profissional um ser que está em constante processo de mudança. Assim sendo, o processo de reflexão na profissão docente vem de encontro com as orientações de leitura, com o processo de aquisição e compreensão docente, bem como faz parte de forma notória da construção da identidade do professor, ou seja, do seu processo de formação. O professor reflexivo é aquele que constrói sua prática levando em consideração todas as singularidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Identificamos esse estudo levando em consideração à ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: à docência em questão.

Para fundamentarmos nossa pesquisa, respaldamos as discussões acerca da ludicidade a partir das ideias de Kishimoto (2011), Huizinga (2017), Vigotsky (1991;2007), Brougère (2015); Luckesi (2000) e Friedmann (2012). Acerca da docência nos anos iniciais, da prática docente reflexiva e a importância do professor reflexivo para uma prática lúdica, abordamos as ideias de Nóvoa (1997; 2007), Garcia (2015), Pimenta (2012), Alarcão (2011) e Tardif e Lessard (2014).

Este capítulo está estruturado em seções, que buscam apontar uma compreensão a partir dos discursos sobre: a origem da ludicidade; o seu conceito; a criança e o universo lúdico e o lúdico como elemento potencializador do desenvolvimento da criança. A respeito da docência iremos discutir a docência e os elementos que a configuram; a prática docente reflexiva como indicador da identidade docente e a importância do professor reflexivo para o seu caminho por uma prática lúdica. A forma como está posto, objetiva transmitir com clareza e precisão uma compreensão sobre a temática. À medida que vão sendo abordadas essas seções, procuramos relacionar as mesmas na busca por uma compreensão aprofundada que nos auxilia posteriormente, a analisar os dados na nossa pesquisa.

Na busca em conhecer a ludicidade e compreendê-la como elemento construído culturalmente segundo (HUIZINGA, 2017), será abordada a seguir a origem da ludicidade que vem sendo construída desde os nossos primórdios até a sociedade atual, levando em

consideração que o lúdico é um elemento que vem perpassando por gerações e contribuindo nos períodos histórico-sociais para o desenvolvimento humano de forma integral, contemplando os aspectos cognitivos, motor e afetivo.

1.1 A ORIGEM DA LUDICIDADE

Segundo Friedmann (2012), o lúdico tem sua origem desde muito tempo, antes mesmo que pesquisas fossem realizadas sobre essa temática. O lúdico pode ser compreendido como elemento cultural existente antes da própria cultura (HUINZINGA, 2017).

Ao discutirmos a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança não podemos esquecer a grande influência que o meio cultural exerce sobre o desenvolvimento de atividades lúdicas. Compreendemos como cultura, um amplo conjunto de ações que envolvem conhecimento, crenças, costumes, moral, arte e aptidões de um determinado povo. É importante ressaltar que cada região possui uma cultura própria daquele lugar e daquele povo.

O Brasil possui uma grande riqueza cultural em suas várias regiões, as quais cultivam os valores através dos brinquedos e brincadeiras. Essas valorizam o lúdico e a dimensão educativa das crianças.

Assim como o tombamento de muitos monumentos materializam a história, o brincar constitui-se em um patrimônio lúdico da humanidade e, em nosso caso, da brasilidade: o conjunto de brincadeiras locais revela a linguagem cultural de cada região. A criança fala por meio do seu brincar (FRIEDMANN, 2012, p. 159).

Concordamos com a ideia da autora quando a mesma relata que o conjunto de brincadeiras locais revela a cultura de cada região, ou seja, a cultura não é algo determinado em todos os espaços, mas sim diversa e é, pois, necessário o respeito com a originalidade de cada povo. Mediante a essa perspectiva, Huinzinga (2017, p. 193) nos leva a uma compreensão afirmando que:

Não foi difícil mostrar a presença ativa de um certo fator lúdico em todos os processos culturais, como criador de muitas das formas fundamentais da vida social. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele como um verdadeiro fermento.

Dessa forma, é compreensível que o lúdico exerce um papel de grande relevância no desenvolvimento e construção da cultura humana. O lúdico pode ser concebido pela amplitude de atividades expressivas que o compõe.

Os seres humanos estão inseridos em uma cultura desde o seu nascimento, são seres multiculturais (FRIEDMANN, 2012) e é através dessa cultura que o mesmo se torna capaz de desenvolver-se para realizar competências e adquirir conhecimentos no seu dia a dia. Esses são influenciados por os ambientes que estão inseridos, seja na família, na escola, ou em outros espaços. A cultura está sempre passando por um processo de mudança que leva os sujeitos a também mudarem.

Friedmann (2012, p. 23) nos leva a compreender as atividades lúdicas como produtoras de culturas, pois segundo a autora:

As atividades lúdicas infantis – brincadeiras, produções plásticas, expressivas corporais – caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e levam a marca, a influência de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico. Essas representações e seus simbolismos têm vida própria e “dizem” da criança, do seu par, das suas emoções, das suas crenças, da sua realidade.

Percebemos assim, o quanto o lúdico está presente na nossa cultura, contribuindo para os sujeitos se perceberem enquanto atores sociais e como produtores de cultura e não como reprodutores dessa cultura. Se pensarmos nos dias atuais é possível problematizar a forma como o lúdico está sendo contemplado na nossa cultura. Para Huizinga (2017, p. 221): “[...] procurar ver se há um conteúdo lúdico na confusão da vida moderna pode levar-nos a conclusões contraditórias”. Estamos diante de uma cultura, em que a mídia, as redes sociais e a indústria vêm ganhando cada dia mais espaço no meio social, o que nos leva a necessidade de resgatarmos as atividades lúdicas para impulsionar o desenvolvimento humano.

[...] há evidências de que o homem sempre brincou. Mas, talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças (FRIEDMANN, 2012, p. 19).

Assim, é preciso problematizar essa realidade levando em consideração que as atividades lúdicas estão perdendo seus espaços devido ao crescente aumento de diversos fatores

que permeiam o nosso meio cultural fazendo assim com que esses fatores sejam impregnados por diferentes realidades sociais.

A respeito dessa discussão, Huinzinga (2017) relata que cada vez mais fortemente nos impõe a triste realidade de que o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência desde o século XVIII, época em que florescia plenamente.

O autêntico jogo desaparece da civilização atual, e mesmo onde ele aparece e ainda estar presente, trata-se de um falso jogo, de modo que se torna cada vez mais difícil dizer onde acaba o jogo e começa o não-jogo. Vivenciamos assim, muitas das vezes uma espécie de ilusão em acreditar que o lúdico está sendo contemplado em alguns jogos e brincadeiras. Os jogos deixam de ser lúdicos à medida que é permeado por sistematização e regulamentação cada vez maior, o que faz com que o lúdico seja descaracterizado, pois o lúdico tem característica de leveza, espontaneidade e despreocupação (HUINZINGA, 2017).

Ao analisar o elemento lúdico do jogo na cultura, podemos identificar que esse não vai ser o mesmo em todos os espaços, pois varia de acordo com cada cultura.

O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades (BROUGERE, 2015, p. 21).

O jogo está assim repleto de significados e de representações quando está dentro de uma cultura que lhe dar sentido. Dessa forma, para que uma atividade seja compreendida como um jogo precisa antes ser reconhecido pelos sujeitos que estão inseridos no meio social.

Para que possamos compreender melhor de onde vem o princípio cultura lúdica é preciso antes compreender que ela não começou a existir do nada e nem de forma descontextualizada, essa cultura é produzida pelos indivíduos que estão inseridos na mesma. Essa cultura não se dá de forma isolada, mas se constitui à medida que a criança afeta e é afetada pelo contexto na qual ela está inserida. Para Brougère (2015, p. 27):

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contexto direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebe não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social) A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...].

É compreensível que essa cultura não é uma mera transferência entre os indivíduos, mas sim, que cada sujeito é o próprio autor da sua cultura, mediante as interações que vivencia no seu meio social. A criança também dar significado aos objetos que provém dessa interação, ou seja, suas ações serão consequências dessas significações. Mas, apesar dessa significação que a criança dar aos objetos, a cultura lúdica não está distante da cultura geral. A família, a escola, a comunidade que a criança está inserida são espaços que vão influenciar diretamente na cultura lúdica, Brougère (2015, p. 28) compreende que “[...] 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”. A criança vivencia as experiências desse meio em que está inserida, criando suas próprias interpretações e simbolismos.

Ainda segundo Brougère (2015), a criança constrói seus esquemas e significações a partir do contexto e das interações que vivencia. “Assim, ela co-produz sua cultura lúdica diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social” (BROUGÈRE, 2015, p. 28).

Mediante esse contexto compreendemos que as experiências são diferenciadas, como exemplo as experiências de meninos e meninas que não são as mesmas. Os brinquedos para ambos os sexos até podem ser os mesmos, mas o significado que cada um faz para aquele brinquedo é diferente, ou seja, é uma cultura marcada por suas diferenças, mesmo que utilizem de algo em comum. Mas, já sabemos que a cultura não é a mesma em todos os lugares e nem para todos os sujeitos, ela vai se diversificando e variando de acordo com cada realidade.

Além da cultura infantil existe também a cultura lúdica dos adultos, pois parte do adulto as produções lúdicas para as crianças, Kishimoto (2011, p. 22) relata que:

A 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 de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete no contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto.

Dessa forma, essas produções, tornam-se representações que os adultos fazem das crianças e de suas próprias infâncias, porém, a cultura lúdica só é de fato caracterizada como tal pela significação da criança e aceitação para o que está sendo posto pelo adulto (BROUGÈRE, 2015).

1.2 O CONCEITO DE LUDICIDADE REFERIDO NESSE ESTUDO

Para conceituar o termo ludicidade¹ é preciso antes lançar um olhar para as diversas perspectivas que abordam sobre essa temática. No que diz respeito à origem da palavra “O lúdico tem sua origem na palavra latina ‘ludus’ quer dizer ‘jogos’ e brincar. E nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimento, isso oportuniza a aprendizagem do indivíduo” (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007, p. 2).

Podemos então analisar a ludicidade por diferentes abordagens onde Friedmann² (2012) destaca a contribuição que o lúdico traz para cada uma delas. No *contexto social*, considera os diferentes espaços e grupos de crianças onde as mesmas convivem, constroem conhecimentos e realizam trocas de experiências. No *filosófico*, o lúdico é responsável pelo divertimento dos sujeitos e o jogo é um elemento que tem grande influência sobre a vida dos mesmos, no seu desenvolvimento.

No contexto *antropológico*, é importante considerar as influências que as atividades lúdicas trazem para a sociedade no geral e também as contribuições de cada cultura. Numa dimensão *folclórica* o lúdico traz em si a expressão da cultura infantil através das vivências, tradições e os valores cultivados que vai perpassando ao longo do tempo (FRIEDMANN, 2012). Numa perspectiva *psicológica* o lúdico auxilia para uma melhor compreensão a respeito da psique, ou seja, da personalidade dos sujeitos, pois, “por meio de uma atividade lúdica, a criança assimila ou interpreta à realidade” (SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007, p. 8).

Já no meio *educacional*, o lúdico contribui na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, auxiliando os mesmos na construção de sua identidade e autonomia.

O jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais e serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas (MOURA, 2011, p.89).

A criança quando entra em contato com atividades lúdicas passa a criar estruturas de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo. É importante destacar a

¹ Ludicidade. Relativo à, ou quem tem caráter de jogos ou divertimentos (XIMENES, 2001).

² Atividade lúdica: Abrange de forma mais ampla os conceitos do brincar, do jogo, da brincadeira e do brinquedo e amplia-se para outras atividades expressivas, como música, teatro e escrita (FRIEDMANN, 2012, p. 20).

importância dessas atividades que estão carregadas de valores culturais que produzem aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva Huinzinga (2017, p. 3-4) define o jogo como:

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

Ou seja, o jogo cria possibilidades de prazer para os sujeitos, e esse jogo pode ainda ser compreendido como algo não sério, o que não quer dizer que o fato de ser algo livre de imposições seja desprovido de sentido, pelo contrário, é no brincar que a criança se expressa, concentra-se, entra no seu imaginário, demonstra prazer em executar essas atividades, Huinzinga (2017) compreende esse tipo de atividade como algo espontâneo do humano, sem imposições, porque do contrário perde a sua essência de jogo, de brincadeira.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2011, p.15) compreende que “Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode compreendê-la de modo diferente”. Esse posicionamento torna-se compreensível por não existir uma única forma de jogo no universo lúdico, mas sim uma infinidade de jogos e cada um trazem um sentido, uma expressão ou uma aprendizagem diferenciada.

No que diz respeito ao prazer contido no jogo, Vigotsky defende que nem sempre o jogo e o brinquedo são regados somente por prazer, pois, em algumas situações o desprazer é algo que se consolida nas brincadeiras e no brinquedo.

Definir o brinquedo como algo que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeira, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nas quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante (VIGOTSKY, 2007, p. 107).

É preciso então atenção, objetivos e planejamento para desenvolver atividades lúdicas, pois a depender da sua execução e planejamento, nem sempre essas atividades poderão vir regadas de prazer e de aprendizagem para as crianças, descaracterizando a ludicidade.

Por outro lado, Vigotsky (2007, p. 113) defende a importância e influência do brinquedo para o desenvolvimento da criança. “É no brincar que uma criança aprende a agir numa esfera cognitiva”. Ou seja, no brinquedo a criança opera com significados e passa a determinar ações

a partir desse objeto é possível que a mesma crie situações imaginárias que podem influenciar no seu comportamento.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncias à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VIGOTSKY, 2007, p.117, 118).

É no brinquedo que a criança encontra possibilidades para agir de forma direcionada, ela se mostra determinada mediante as situações que exigem dela um comportamento diferenciado da forma como ela agiria se não conseguisse esse domínio por meio do brinquedo. Ainda que essa esteja diante de um conflito sobre as regras do jogo ela consegue manter o controle para não agir impulsivamente.

Nessa mesma perspectiva, Friedmann em consonância com as ideias de Leontiev, defende a importância do lúdico para a estruturação do imaginário. “O objetivo do jogo ou da brincadeira está no próprio processo, e não no resultado. O domínio de uma área mais ampla da realidade só pode ser obtido no ato de brincar. É no decorrer do desenvolvimento mental das crianças que a atividade lúdica se torna a principal atividade” (FRIEDMANN, 2012, p. 42).

Dessa forma, as atividades lúdicas contribuem para a formação do imaginário de forma que existem áreas do conhecimento da criança que só é possível de serem contempladas através das atividades lúdicas que torna esse processo mais acessível e prazeroso.

Sobre o desenvolvimento do imaginário da criança através de brincadeiras Kishimoto (2011) acrescenta:

A importância dessa modalidade de brincadeiras justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

Esses estudiosos partilham de um mesmo pensamento no que se refere ao lúdico como elemento que auxilia de forma direta e positiva no imaginário da criança. Os mesmos ainda fazem referência ao brinquedo como “o objeto de brincar, suporte para a brincadeira” (FRIEDMANN, 2012, p. 19). Quanto aos jogos “designa tanto uma atitude quanto uma

atividade estruturada com regras” (FRIEDMANN, 2012, p. 19). Já a Brincadeira “refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada” (FRIEDMANN, 2012, p. 19). Esses elementos nos fazem compreender a diferença existente entre cada um e de que forma cada um contribui no universo lúdico. Kishimoto traz uma definição de brinquedo diferenciada de Friedmann quando ele relata que:

[...] o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não poder ser reduzido a pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte na brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem no jogo* (KISHIMOTO, 2011, p. 24).

Os conceitos desses três elementos nos trazem clareza para definirmos o papel que cada um exerce no universo lúdico, já que são elementos que trazem grandes contribuições para o desenvolvimento da criança, além de serem os elementos que fazem parte da formação da cultura lúdica.

Acreditamos que o lúdico está presente na vida do ser humano fortemente, e é possível afirmar nosso pensamento mediante os autores antes mencionados que defendem esse elemento nas suas várias dimensões como porta de entrada para uma melhor compreensão do humano na sua inteireza. Já que o lúdico traz grandes contribuições na vida da criança é preciso que esteja contemplada na vida das crianças, no universo no qual a mesma está inserida, adiante veremos como o lúdico vem sendo contemplado nos espaços que a criança está inserida.

1.3 A CRIANÇA E O UNIVERSO LÚDICO: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA

As atividades lúdicas tornam-se cada vez mais relevantes para o desenvolvimento humano, de tal forma que cresce consideravelmente os espaços que se destinam a trabalhar levando em consideração esse elemento, na busca por compreender o universo da criança.

O brincar é um direito da criança de tal forma que consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no livro I da parte geral, título II, dos direitos fundamentais, capítulo II do direito à liberdade, ao respeito e a dignidade, em seu artigo 16, o direito à liberdade compreende o seguinte aspecto: Inciso IV – a criança e o adolescente têm direito a brincar, praticar esportes e se divertir.

Mediante esse artigo fica claro que o brincar estar fundamentado em lei como direito da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9394/96), vem também ao encontro dessa perspectiva, onde a lei preza pelo desenvolvimento integral da criança de forma ampliada permeada por vários aspectos, dentre esses podemos destacar o brincar como um elemento que auxilia no desenvolvimento da criança. No tocante ao Ensino Fundamental I não existe uma lei como essa que possa reger o direito ao lúdico para crianças que fazem parte dessa modalidade de ensino. Mas, é possível encontrar uma fala sobre o lúdico nos documentos que implementaram o Ensino Fundamental para nove anos, onde esses dão ênfase ao lúdico como elemento que facilita a construção do conhecimento.

Na síntese das aprendizagens propostas pela BNCC (2017, p. 52), na sua terceira versão, no que se refere à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no campo de experiências Traços, sons, cores e formas, é possível perceber a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças em todas as etapas da vida, como auxílio no seu desenvolvimento, uma vez que é relevante para a criança que passa por essa transição “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal”. Com base nessa discussão, fica evidente a importância da criação de espaços e situações que contemplem o lúdico no dia a dia da criança.

A criação de projetos, programas e espaços lúdicos para crianças e jovens significa, então, oferecer a eles a possibilidade de conviver com diferenças individuais e viver experiências das quais são muitas vezes privadas por suas condições sociais ou de saúde. Essa convivência e essa experiência em torno do brincar são facilitadoras do processo de transformação do indivíduo, do grupo e do ambiente social (FRIEDMANN, 2012, p. 47).

É possível destacar a relevância de espaços que contemplem as atividades lúdicas, logo que, como bem coloca a autora, essas experiências colaboram para a transformação da vida das crianças. Muitas crianças não têm acesso ao lúdico por vários fatores que permeiam sobre sua realidade, daí a importância das mesmas terem a oportunidade de vivenciarem essas experiências em outros espaços, dentre estes podemos citar o meio escolar.

No espaço escolar existe uma diversidade muito grande de espaços e situações onde o lúdico pode ser contemplado e conseqüentemente contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da criança. Por várias vezes nos deparamos com espaços que não

compreendem a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança. Na compreensão de Friedmann (2012):

Entremos nas creches, nos centros de Educação Infantil, nas Escolas: o que acontece? Escola silenciosa, muito limpa, organizada, tudo no lugar e crianças muito certinhas [...]. Podemos desconfiar que o brincar ficou trancado nos armários, ou está esperando na porta de saída. Escola em que as crianças parecem agressivas, raivosas, nervosas...ou apáticas, tristes, medrosas, podemos também desconfiar: as energias não devem estar sendo direcionadas para os lugares certos, e o brincar ficou trancado no coração de cada um. Salas de aula arrumadas, carteiras enfileiradas, educadores “temerosos” de parecerem “ridículos” aos olhos de quem passa em frente à sua sala? Podemos desconfiar (FRIEDMANN, 2012, p. 149).

Sobre esta visão, consideramos a importância de a criança contemplar o universo lúdico no espaço escolar, pois do contrário a criança poderá acarretar prejuízos no seu desenvolvimento. É importante ressaltar a ação do professor nesse processo, pois é ele o mediador nesse processo. Além do professor, a instituição no seu todo precisa compreender o espaço lúdico, envolvendo ainda a comunidade que estas crianças estão inseridas.

Friedmann (2012) chama ainda atenção para o momento do recreio nas escolas e o tempo que é destinado para esse momento.

A palavra recreio vem de recrear, que por sua vez, significa renovar, reanimar, distrair, alegrar. Um tempo que deveria ser livre, um dos poucos momentos de autonomia que as crianças têm nesse carrossel de obrigações, atividades e tarefas que a sociedade lhes impõe (FRIEDMANN, 2012, p. 150).

Um momento que deveria ser regado de elementos lúdicos para as crianças termina sendo de contradições ao seu real sentido. O tempo destinado para o recreio é mínimo, e ainda assim alguns professores utilizam esse tempo para desenvolver as aulas de Educação Física, ou para castigar as crianças que não tiveram bom comportamento. Além desses fatores, ainda encontramos escolas sem o mínimo de espaços para recreação das crianças. O que falta muitas das vezes é que a criança seja escutada, que tenham mais liberdade de expressão e sejam menos controladas e tolhidas no espaço escolar (FRIEDMANN, 2012).

Não podemos esquecer que no universo lúdico da criança existe uma diversidade de brinquedos e brincadeiras. “O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remetenos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (KISHIMOTO, 2011, p. 40).

Portanto, o brinquedo educativo desempenha um papel de grande importância tanto na aprendizagem como no desenvolvimento da criança, ainda segundo Kishimoto (2011, p. 41).

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: 1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Percebemos assim, o espaço que o brinquedo ocupa na vida da criança, seja numa dimensão lúdica ou educativa, os seus benefícios são de construção no universo da criança.

Existem também as brincadeiras tradicionais que fazem parte das tradições e histórias de um povo. Brincadeiras como amarelinha, pião e parlendas, são brincadeiras que são repassadas de geração em geração e fazem parte do imaginário infantil. São brincadeiras expressivas mediante os sentimentos da criança e possui fortemente a presença do lúdico e do imaginário da criança. Quanto às brincadeiras de faz de conta, são aquelas puramente simbólicas, ou seja, que são projetadas no imaginário da criança. Nessas brincadeiras a fantasia toma conta do imaginário da criança e esse imaginário é proveniente das vivências anteriores da criança “ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos” (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

As brincadeiras ou jogos de construção também exercem um importante papel no desenvolvimento da criança. É através do jogo de construção que a criança desenvolve habilidades, adquire experiência sensorial, torna-se criativo, além de outras importantes habilidades que a criança adquire. Os jogos de construção foram uma invenção de Froebel e tem grande influência no desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 2011).

Assim, percebemos que o lúdico se manifesta no universo da criança em variados espaços e por diversos elementos contribuindo de forma positiva para o seu pleno desenvolvimento. A seguir é possível uma melhor compreensão de como o lúdico contribui para esse desenvolvimento.

1.4 A LUDICIDADE COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O lúdico aqui é compreendido como elemento fundante e potencializador da criança enquanto produtor das culturas infantis. Segundo Brougère (2010, p. 49), no que compete à

criança e seu contato com a brincadeira, essa “[...] não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipulam as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida”.

As vivências lúdicas nos anos iniciais possibilitam a criança entrar em contato com uma gama de sensações e sentidos que lhes são próprias, de modo que se mostram enquanto elementos propulsores das relações sociais que são compartilhadas nas suas interações locais e globais com seu grupo, professores e entre familiares.

A psicologia do desenvolvimento, que segue uma linhagem interacionista e é representada principalmente por Piaget e Vygotsky, esses dois juntamente com seus seguidores são defensores da interação que acontece entre os sujeitos e o meio no qual ele está inserido, onde segundo os mesmos entre a criança e o meio acontece uma troca de experiências, ou seja, a criança modifica o meio e também é modificada por ele (FRIEDMANN, 2012).

Segundo Piaget (1989), os processos de assimilação e acomodação acontecem sempre através do lúdico. No processo de assimilação a criança transforma o meio que está inserida para que esse meio se adapte às suas necessidades. Já na acomodação a criança muda a si própria para se adaptar ao meio. Já Vygotsky utiliza as interações sociais para compreender como os sujeitos adquirem conhecimentos, ele defende a importância das interações das crianças para construir na construção do conhecimento. Para Vygotsky (2007, p. 114): “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.

Para o autor, a criança consegue desenvolver-se a partir das suas interações em meio às situações que vivencia. Da mesma forma, acontece quando a criança vivencia atividades lúdicas no meio em que está inserida, essa será afetada positivamente, uma vez que as atividades lúdicas propiciam diversas e variadas interações sociais e culturais, que auxiliam de forma efetiva no desenvolvimento da criança.

Especificamente na área do brincar, Piaget analisa de forma minuciosa o processo de desenvolvimento do indivíduo, detalhando e explicando a função do brincar no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios. O que Vygotsky e seus discípulos vieram acrescentar refere-se, sobretudo, ao contexto social que determina a atividade lúdica e à questão das interações sociais (FRIEDMANN, 2012, p. 22).

Percebemos que esses autores trazem um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento, porém na prática não existe tantas controvérsias e sim uma teoria complementa a outra, o que

significa que não podemos nos fechar e seguir apenas uma ou outra, mas sim utilizar as duas para complementar o conhecimento.

Vygotsky destaca a importância do processo sócio histórico e a linguagem para o desenvolvimento da criança. O ponto principal que esse estudioso defende é a importância do meio para as interações dos sujeitos. Para ele os sujeitos são interativos à medida que, eles constroem suas relações intra e interpessoais através do processo de mediação. Assim, percebemos que a contribuição do professor é fundamental na mediação entre o lúdico e a criança, pois é nas atividades que envolvem o lúdico que essa criança terá a oportunidade de construir e partilhar com o seu grupo a sua própria construção.

Vygotsky voltou seu olhar para a criança tendo a ajuda de importantes colaboradores, como Luria, Leontiev e Sakarov, além de alguns conceitos já abordados por Piaget. Vygotsky e Piaget enxergavam a criança como um ser social e não como um adulto em miniatura.

A fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (VYGOTSKY, 1991, p. 21).

Ariés (1981) foi também um dos pioneiros a discutir sobre infância, trazendo em suas grandes obras a discussão sobre a compreensão da infância em meio às vivências que perpassavam as relações entre crianças e adultos, pais e filhos e sociedade em geral. Com esse mesmo pensamento, Vygotsky buscava compreender o homem como um ser biológico, histórico e social e que esse mesmo homem deve estar inserido na sociedade. Dessa forma, sua abordagem sempre foi voltada para o desenvolvimento humano enfatizando a dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço.

Para Vygotsky, a criança é compreendida como um ser que pensa com capacidades de articular suas ações e a cultura que ele mesmo produz. Utiliza a escola como um espaço para vivenciar esse processo, interagindo com os sujeitos. Na sua percepção, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Ou seja, a aprendizagem da criança deve estar em consonância com o nível de desenvolvimento que a mesma se encontra.

Para uma melhor compreensão dos níveis de desenvolvimento da criança que Vygotsky (2007, p. 97), traz uma importante definição de zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

A zona de desenvolvimento proximal, ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial é quando se resolve problemas com a ajuda do outro, dos seus pares ou de um adulto que seja mais experiente. A ZDP auxilia no desenvolvimento através das aprendizagens que a criança adquire, visto que uma aprendizagem leva a outra. A zona de desenvolvimento proximal auxilia nas funções que ainda não amadureceram, mas que estão na fase de maturação. Ainda segundo o autor, “[...] o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

É compreensível que a teoria de Vygotsky destaca o aspecto social como primordial para compreendermos o desenvolvimento. O lúdico através das suas várias interfaces trabalha com as construções sociais das crianças na brincadeira, na dança, na música e entre outros aspectos. Na zona de desenvolvimento proximal, a criança precisa do outro para a resolução de problemas, sabemos que as brincadeiras são importantes elementos para que a criança possa resolver seus conflitos, pois à medida que ela se defende e se expressa, ela está interagindo com o outro e conseqüentemente se desenvolvendo não só cognitivamente, mas também emocionalmente.

Em relação a uma educação lúdica, Luckesi (2000, p. 42) nos diz que:

Uma educação lúdica tem na sua face uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, permanente construtivo de si mesmo. Ela foge ao entendimento de que o ser humano é um ser dado pronto e que deve, no decorrer da existência, “salvar a sua alma”, visão sobre qual está centrada a pedagogia tradicional. Uma prática educativa lúdica só pode assentar-se, ao contrário, sobre um entendimento de que o ser humano, através de sua atividade e conseqüente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável (LUCKESI, 2000, p. 42).

Muitos compreendem que a ludicidade está relacionada apenas ao ato de brincar por brincar, ou seja, sem dar sentido a esse movimento, porém, é imprescindível que a brincadeira seja realizada de forma séria e com objetivos, despertando para a coletividade que gera conhecimento. No lúdico está presente uma variedade de atividades que se manifestam de várias formas, entre essas, jogos, brincadeiras, músicas, dramatizações, desenho, canções,

textos e outras diversas manifestações artísticas. Todas essas atividades proporcionam momentos de prazer, diversão, socialização e desenvolvimento da criança.

No que diz respeito ao uso dos brinquedos e jogos pedagógicos concordamos com Kishimoto (2011, p. 40), pois a autora destaca a importância dessas atividades no processo de ensino aprendizagem.

[...] remetemo-nos para a relevância desse instrumento para as situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquirem noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la [...] (KISHIMOTO, 2011, p. 40).

A autora enfatiza o papel das atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem. Mediante esse processo, essas atividades são de grandes contribuições tanto para a criança como para o docente, uma vez que quando o docente desempenha uma prática pedagógica mediada com a ludicidade, conseqüentemente essa prática se torna mais prazerosa tanto para o educando como para o educador que ver seus alunos se desenvolvendo.

Infelizmente, atualmente estamos vivenciando nas nossas escolas uma cobrança excessiva pela aprendizagem, partindo sempre do modelo cartesiano, de uma educação bancária, que desvaloriza o ser criança, as interações, partindo da premissa de que esse desenvolvimento só acontece com auxílio do adulto, desvalorizando o momento do brincar. Conseqüentemente uma criança que brinca desenvolve inúmeras habilidades para o seu desenvolvimento, dentre essas podemos destacar a socialização, a resolução de conflitos, imaginação, linguagem, motricidade etc.

Além desses dois teóricos, utilizamos ainda as ideias de Wallon na busca por suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Wallon (1973) defende um pensamento dialético, que não existem verdades absolutas, mas sim diversas possibilidades para o desenvolvimento. Dessa forma, o seu posicionamento se difere do de Piaget que defende um processo delimitado entre acomodação, assimilação e equilíbrio. Para o mesmo esse processo pode passar até mesmo por regressões para ocorrer de fato desenvolvimento.

Segundo o mesmo, o desenvolvimento integral da criança é permeado por três aspectos, que são o cognitivo, o afetivo e o motor. Para Wallon (1973), esses três aspectos do desenvolvimento podem ser compreendidos como domínios funcionais do desenvolvimento, e estes ocorrem de forma integrada. O professor não pode desconsiderar esses campos funcionais estudados por Wallon no momento de desenvolver seu trabalho com as crianças, além do mais

as atividades lúdicas concebem ao educando a oportunidade de trabalhar com esse conjunto funcional e conseqüentemente influenciar positivamente no seu desenvolvimento.

Portanto, a partir desse entendimento, o professor será um agente que poderá organizar melhor o cotidiano dos seus educandos, ao ponto que necessita propor novas formas de se efetivar uma boa aprendizagem, tendo sempre em vista a íntima relação existente entre infância, ludicidade, aprendizagem e desenvolvimento.

1.5 A DOCÊNCIA NUMA DIMENSÃO LÚDICA: ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

A docência pode ser mais bem compreendida quando consideramos que é um trabalho dedicado ao humano, ou seja, o objeto do trabalho humano é outro ser humano. Assim, ocorre uma forte interação de trocas de experiências a partir das relações que são estabelecidas entre os sujeitos (TARDIF; LESSARD, 2014).

É nessa experiência do trabalho com o outro que o docente pode desenvolver uma prática lúdica, criativa e delineada por experiências que considere a criança no seu todo. Diante dessas observações, este tópico traz reflexões que configuram à docência numa dimensão lúdica, compreendendo à docência e os elementos que a configuram, a importância de uma prática docente reflexiva para a identidade docente e a importância do professor reflexivo para o seu caminhar por uma prática lúdica.

1.5.1 A docência e os elementos que a configuram

A docência configurou-se como profissão quando deixa de ser de responsabilidade da igreja e passa a ser responsabilidade do Estado. Mas, nesse período a docência não tinha ainda se solidificado devido às marcas de ensino deixadas pela igreja.

Foi então a partir do século XIX que essa profissão começa a configurar-se sob uma nova perspectiva com a criação das escolas de ensino normal, possibilitando ao ensino uma nova roupagem. Nesse mesmo período, as mulheres ganham espaço no magistério e começa a surgir um novo tempo na profissão docente (NÓVOA, 1997).

Quanto ao conceito de docência, Tardif e Lessard (2014, p. 8) compreendem “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

Para tanto, o trabalho docente pode ser compreendido a partir da interação com o outro ser humano, tornando-se um trabalho de fortes experiências, provenientes dessa troca entre o docente, o aluno e a comunidade escolar como todo. Diversos aspectos permeiam sobre o trabalho docente, de tal forma que muitos questionamentos são levantados sobre essa profissão, pois, “enquanto trabalho interativo, a docência possui características peculiares que permitem distingui-la de outras formas de “trabalho humano” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 9).

Podemos então compreender que a docência vem se configurando de forma sólida mediante a modernidade, de tal forma que conseguimos observar sua grande influência na sociedade moderna, pois, sem a instrução é difícil acontecer o desenvolvimento (TARDIF; LESSARD, 2014).

De fato, dificilmente podemos compreender o mundo social, no qual hoje vivemos se não nos esforçarmos por reconhecer, antes de tudo que a grande maioria de seus membros são escolarizados em diferentes graus e sob diferentes formas. Assim, podemos compreender que a docência tem um papel transformador no meio social, uma que para os indivíduos se desenvolverem e conquistarem seus espaços no meio social, esses precisam antes serem instruídos. Esse processo de escolarização torna-se, pois de grande relevância na construção de adultos instruídos para viver em sociedade (TARDIF; LESSARD, 2014).

Para esses autores, “[...] aquilo que chamamos de escolarização é, antes de tudo, o produto das atividades de ensino aprendizagem que se instalam e desenvolvem exatamente através do tempo, e cujos efeitos fundamentais sobre essas crianças são percebidos apenas ao longo do tempo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 13). Nesse contexto, compreendemos que esse processo de escolarização é o eixo norteador do trabalho docente, processo este que busca alcançar objetivos dentro da sua prática docente cotidiana que é construída no seu dia a dia. É importante destacar que o ensinar é compreendido como uma atividade do docente e essa atividade é característica da instituição escolar.

Mediante uma visão capitalista, as formas de organização da escola e seus modos de funcionamento são semelhantes aos modelos de organização industrial. Com esse modelo de organização do trabalho escolar, conforme Tardif e Lessard (2014, p. 24).

Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas, quanto no conteúdo estritamente relacionado aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo estado (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24).

Dessa forma, é possível relatar que a escola é uma instituição organizada nos padrões de uma sociedade moderna, reproduzindo assim os mesmos resultados dessa sociedade marcada por comportamentos não só de aprendizagem, mas de serem tolhidos nesse meio. (TARDIF; LESSARD, 2014).

Ainda segundo os autores, “[...] dentro da escola, o trabalho escolar- ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24). Dialogando com esse pensamento, podemos confirmar que essa é uma visão, capitalista, e fragmentada de compreender a realidade das nossas instituições escolares, e conseqüentemente sobre o trabalho docente e a comunidade escolar. Sabemos que a docência é um trabalho interativo entre o docente e o aluno, que está fortemente ligado as relações humanas e que auxilia os sujeitos nas demais profissões, bem como nas relações sociais.

Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por esse mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (LESSARD; TARDIFF, 2014, p. 17).

Essa visão fragmentada de compreender o trabalho docente acarreta sérios problemas tanto para a instituição escolar como para o trabalho docente onde a escola é compreendida como um espaço de produção e reprodução dessa sociedade. Para Tardiff e Lessard (2014, p. 17), essa visão sobre o trabalho docente não é condizente com a realidade social econômica das sociedades avançadas. Em que, para esses autores, está “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho”.

De acordo com os autores, compreendemos a relevância do trabalho docente na construção de uma sociedade transformadora, logo que o docente, lida diretamente com o outro, tendo não só a oportunidade de transformar, mas também de ser transformado pelo outro. “A docência é um trabalho cujo objetivo não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35).

Dessa forma, percebemos que a docência se diferencia de outros campos de trabalho, à medida que o seu trabalho é interativo e o seu objeto de trabalho possui características que

especificam e condicionam o docente na realização do seu trabalho, permitindo que esse profissional esteja numa constante busca para alcançar objetivos o seu trabalho, o que permite um crescimento pessoal e profissional. Compreendemos assim a importância do professor que busca que possui uma boa formação e que consegue refletir a sua prática para realizar um trabalho além de produtivo, gratificante.

Sobre o trabalho docente Moraes no leva a uma reflexão quando relata:

Na realidade, não estamos acostumados a pensar a educação, em geral, de maneira sistêmico-ecológica, com um enfoque orgânico, modular, estrutural, dialético, interdisciplinar e transdisciplinar, em que as partes afetam a dinâmica do todo e os processos tendem à diferenciação e não à homogeneização a partir das relações com os demais elementos da rede (MORAES, 2008, p. 207).

É necessária uma rápida e significativa mudança de pensamento não só dos docentes, mas também dos processos de formação no qual formam esses docentes. Se o trabalho docente continuar sob essa mesma perspectiva continuará fragmentando o conhecimento e os seres humanos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. É preciso ainda refletir sobre o modelo tradicional de educação, um modelo que limita a formação docente e conseqüentemente o trabalho docente.

Quando nos reportamos à formação docente, fazemos referência não apenas à formação inicial, mas também a formação continuada ao longo da prática. O novo modelo educacional pautado no viés interdisciplinar e transdisciplinar dispensa um trabalho docente que não seja articulado e com estratégias na formação docente. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, segundo Moraes (2008, p. 188):

São dois princípios epistemológicos importantes que regem a produção do conhecimento e a aprendizagem. Ambos decorrem da relação sujeito/objeto indicando que o processo de construção do conhecimento jamais se esgota no sujeito, no nível disciplinar, mas acontece nas inter-relações.

Compreendemos que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são elementos que contribuem na prática docente auxiliando o professor a desenvolver uma prática que considera a complexidade do outro, que compreende o outro no seu todo, a partir da diversidade de aspectos que permeiam o humano.

No que diz respeito à prática disciplinar, Moraes (2008) a define como: “A clausura disciplinar é uma decorrência dos princípios da objetividade, do conhecimento que prevalecem

na ciência clássica”. Portanto, a prática disciplinar não só fragmenta o conhecimento, mas também limita a aprendizagem.

Outro elemento que precisa ser discutido na docência são as políticas educacionais que são adotadas para o trabalho docente, onde não existe uma reflexão por parte de quem as elabora, desconsiderando as diferentes realidades do professorado.

Em sua maioria as políticas e estratégias adotadas partem de uma concepção de tratamento homogêneo no que se refere aos professores em geral, sem, contudo, atentar para as necessidades mais prementes dos mesmos. O que acontece é uma sistemática de planejamentos e implementações de políticas e práticas educacionais nas quais não são trabalhados os processos naturais de diferenciação que acontecem com cada profissional no decorrer da sua prática. Na verdade, privilegia-se muito mais a homogeneização, oferecendo um trabalho igual para todos (MORAES, 2008, p. 209).

Assim, as políticas públicas de educação se configuram verticalmente e são postas para os professores desconsiderando as especificidades e os saberes adquiridos por cada um. A elaboração dessas propostas não busca conduzir os docentes a uma motivação verdadeira de buscar a profissionalização na qual os docentes se realizam como profissionais por meio da aquisição de novos conhecimentos que enriquecem seu trabalho. Quanto aos sujeitos em formação esses precisam de fato sentirem-se desejosos e abertos as mudanças, para romper com paradigmas educacionais provenientes de um modelo cartesiano fragmentado e limitado.

Além de refletirmos sobre a formação docente, precisamos antes pensar qual o perfil docente que desejamos construir.

[...] existiria, hoje, espaço para aquele profissional enciclopédico, dono da verdade, conhecido de todo e qualquer assunto, que transmite “conhecimento” de cima para baixo, sem se preocupar com o que está acontecendo nas estruturas cognitivo-emocionais de seus alunos, bem como com suas escolas, comunidade ou país? Com certeza, não! (MORAES, 2008, p. 211).

Esse modelo de professor acima mencionado, já não satisfaz mais o perfil docente que necessitamos nas escolas. Um docente com esse perfil está fadado a desenvolver uma prática distante de um viés reflexivo que conduza os seus alunos a se tornarem seres autônomos, criativos e inventivos, tornando-os meramente expectadores de um processo educacional fracassado. O processo formativo dos docentes precisa conduzir esses profissionais a serem reflexivos e com capacidades de escutar o seu alunado, de ter um olhar sensível para as especificidades, de proporcionar ambientes agradáveis e de aprendizagem significativas para

seus alunos. É através de uma prática pautada no viés reflexivo que é possível aos docentes compreenderem os seus alunos de forma integrada, tornando-os imponderados no meio social.

Destacamos ainda, a importância de um professor com perfil colaborativo no meio que está inserido, um docente que pense coletivamente, que busque respostas e problematize no meio social no qual esteja inserido. Compreendemos que não é tarefa fácil ser docente com todas essas atribuições diante de um meio social tão desafiador, porém precisamos de ações transformadoras que levem em consideração aspectos humanos, formativos e metodológicos do ser docente. Mediante a urgência dessas mudanças desejamos um perfil docente que:

Além de aprendiz e inovador permanente, construtor e reconstrutor do conhecimento e de sua própria aprendizagem, um bom docente é aquele capaz de ajudar seus alunos a desenvolverem habilidades e competências consideradas fundamentais à sua sobrevivência e transcendência. Entre essas capacidades está a de ajudar o aprendiz a olhar para dentro de si mesmo, para dentro de seu próprio ser, para que possa reconhecer-se como pessoa, descobrir seus talentos e competências, sua criatividade e sensibilidade, tendo flexibilidade estrutural em relação ao processo de construção do conhecimento [...] (MORAES, 2008, p. 213).

O perfil docente desejado é, portanto, o de um docente crítico reflexivo e com capacidades de discernir a sua prática. Para ser reflexivo o professor precisa antes se um pesquisador, aquele que busca a solução para os conflitos encontrados na prática, ser um pesquisador que desenvolve antes de tudo uma prática humana. Quando o professor é reflexivo, logo, terá uma visão ampliada da importância do lúdico para sua prática e para o desenvolvimento das crianças.

1.5.2 A prática docente reflexiva como indicador de uma identidade docente

Sabemos que a formação de professores é um ponto de extrema importância para uma boa educação, assim sendo, é necessário que essa seja de qualidade contribuindo tanto com a profissionalização do professor, como com a preparação cultural da organização da escola.

Nóvoa (1997) amplia essa discussão, afirmando que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1997, p. 24).

Se formos verificar o contexto histórico da formação de professores no Brasil, podemos constatar ser um assunto que durante muito tempo não foi visto com sua devida importância, pois, até então não havia a exigência de um profissional qualificado, o que acarretava problemas no desenvolvimento das crianças. Sabemos que a educação infantil é etapa primordial na vida dos sujeitos em formação e por esse motivo necessita ser compreendida mediante as suas especificações de caráter teórico e metodológico, pelas quais visem dar orientação a “[...] ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como ‘tempo de direitos’” (ROCHA, 1999, p. 52).

Desse modo, a formação desses professores deve ser pautada em uma política educativa de caráter reflexivo que proporcione aos mesmos, possibilidades de se tornarem autônomos, criativos e construtores da sua própria identidade, que também será profissional.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1997, p. 27).

Não podemos falar em professor reflexivo sem nos reportarmos ao mesmo como um pesquisador. Ser reflexivo é também possuir capacidades de teorizar sobre sua prática. À medida que o professor consegue teorizar sua prática ele parte de um princípio teórico – epistemológico que dê suporte a sua postura política, fazendo com que o mesmo considere a escola como um espaço em movimento constante de construção, desconstrução e reconstrução (GARCIA, 2015).

Um professor que esteja exercitando sua prática docente carrega consigo uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria essa que se atualiza todos os dias, em sua relação com as crianças na sala de aula e com seus colegas professores nas experiências que vivenciam dentro e fora da escola. O professor reflexivo e pesquisador a cada nova experiência seja ela de sucesso ou de fracasso, consegue se questionar na busca de respostas que esclareçam seu sucesso ou seu fracasso.

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/ construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a

sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas (GARCIA, 2015, p. 17).

Para ser um professor reflexivo o mesmo deve ser fruto de uma formação que não seja moldada por um currículo normativo que sempre acontece na mesma dinâmica, onde primeiro lhe é apresentado o objeto de estudo, em seguida a sua aplicação e por fim o estágio. Um professor quando é formado assim, não consegue atender às situações que lhe aparecem na sua prática, porque a prática não se resume apenas a conhecimentos elaborados pela ciência (PIMENTA, 2012).

É necessário que os professores exercitem o processo de reflexão na ação. Onde os mesmos possam desenvolver sua prática, refletir sobre a mesma e a partir dessa reflexão possam reconstruir sua prática a cada dia. Ou seja, possam reavaliar o que de fato faz sentido nesse processo. Segundo, Pimenta (2012, p. 23), “[...] os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação”. Percebe-se, portanto a relevância da reflexão na prática educativa, bem como na sua formação, o que torna esse profissional capacitado para os desafios encontrados no seu cotidiano.

Como bem sabemos, o professor não age sozinho na escola, e é exatamente no ambiente escolar a partir da sua convivência com os colegas de trabalho que torna possível o mesmo se construir como profissional docente. Dessa forma é primordial que a escola seja também reflexiva. “A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimentos a partir do pensamento sobre sua prática, é perfeitamente transponível para comunidade educativa que é a escola” (ALARCÃO, 2011, p. 47-48).

A capacidade que o humano possui para refletir é inata e necessita de situações e contextos que o leve a essa reflexão. Adultos, adolescentes e crianças, apresentam dificuldades em executar mecanismos reflexivos, dessa forma, é preciso vontade para se tornar um sujeito reflexivo, deixando para trás o nível apenas descritivo ou narrativo, passando a buscar um nível de interpretação e sistematização cognitiva. Fazer parte do processo de formação dos professores é também assumir a responsabilidade de ajudar no desenvolvimento da capacidade dos sujeitos se tornarem professores que pensam de forma autônoma e sistemática.

1.5.3 A importância do professor reflexivo para o caminhar numa prática lúdica

Mediante as discussões anteriores acerca da ludicidade como contribuinte do desenvolvimento infantil, se fizermos uma análise juntamente com o paradigma emergente que

deu origem a uma visibilidade do universo lúdico, fugindo assim de uma prática cartesiana, fragmentada, compreendemos a relevância de um trabalho docente pautado na prática reflexiva que requer a formação de um sujeito integral, que afeta e é afetado pela diversidade de fatos que ocorrem ao seu redor ao longo da vida. A criança quando vivencia uma prática pedagógica lúdica, que se difere de uma perspectiva disciplinar, conseqüentemente se tornará um sujeito pleno em seu ser.

Sobre a origem do professor reflexivo Pimenta (2012, p. 13) relata que “De fato, desde os inícios dos de 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente”.

Temos como percussor desse estudo D. Schon, um norte americano que estudava os principais desdobramentos de estudos na área de formação de professores a partir da visão de diversos autores e países. Foi então a partir dos seus estudos de filosofia, especialmente sobre as ideias de Dewey que Schon propõe uma formação diferenciada para os profissionais docentes, ou seja, essa formação não pode mais ser baseada nos moldes de um currículo normativo, seguindo sempre aquilo que lhe é posto de forma verticalizada. De acordo com o pensamento de Schon, uma formação nesses moldes não consegue dar conta das diferentes realidades que lhe aparece no dia a dia da sua prática docente (PIMENTA, 2012).

Ainda segundo o mesmo, valorizar a experiência e a reflexão na prática docente requer uma formação profissional que seja construída na importância do que é a prática profissional sendo esse um momento de construção de conhecimento. E isso só é possível através da reflexão e problematização da mesma, e através do reconhecimento do conhecimento tácito.

Para uma melhor compreensão, Pimenta (2012, p. 23) define que:

Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática (PIMENTA, 2012, p. 23).

Assim, percebemos o quanto Schon valoriza a prática no processo de formação do professor, sobretudo uma prática pautada na reflexividade, que dê condições do docente lidar mediante as situações de incertezas e indefinições. Esse processo de reflexão deve partir do currículo de formação dos professores, dando aos mesmos a oportunidade de refletir e meio ao processo formativo que estão vivenciando.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Em consonância com o pensamento da autora compreendemos que ser um professor reflexivo é também ter coragem de quebrar paradigmas no meio educacional e tornar-se um sujeito que busca novas intervenções, metodologias e práticas que o conduzirá a desenvolver um trabalho satisfatório. É ainda saber intervir sobre as diferentes situações que lhe aparecem cotidianamente sobre essas situações terem capacidade de intervir com sensibilidade, clareza e inteligência.

Para Gómez (1992, p. 103): “A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos”. É, pois, através da reflexividade que torna possível o homem ser um sujeito com capacidades de lidar com a multiplicidade de situações que o rodeia. Já Friedmann (2012, p. 54-55) compreende que o professor reflexivo dispõe de algumas posturas que o leva a alcançar objetivos em meio a uma prática lúdica. Dentre essas posturas, a autora destaca:

- ✓ Possibilitar tempo, espaço e materiais para as crianças brincarem livremente;
- ✓ Escutar o que as crianças têm a dizer, fortalecendo seus posicionamentos e autoestima;
- ✓ Fomentar autonomia durante os conflitos, para estimular o desenvolvimento emocional e autoconhecimento das crianças;
- ✓ Possibilitar ações físicas que motivem as crianças a ser realmente ativas;
- ✓ No caso de brincadeiras dirigidas, propor regras, em vez de impô-las;
- ✓ Proporcionar a troca de ideias para chegar a um acordo sobre as regras;
- ✓ Incentivar a responsabilidade de cada criança quanto ao cumprimento das regras, motivar o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança em dizer o que sente e pensa, e prever a criação de sanções, o que torna as crianças mais inventivas;

- ✓ Permitir o julgamento de qual regra deve ser aplicada a cada situação como forma de promover o desenvolvimento da inteligência;
- ✓ É interessante participar da atividade no começo, a fim de exemplificar a explicação verbal;
- ✓ É aconselhável propiciar momentos em que as crianças possam se expressar após as atividades, tal como uma roda em que eles conversam sobre o jogo ou a brincadeira, ou desenham, pintam ou representam.

Diante das ações destacadas pela autora é perceptível a importância de termos no chão da escola um professor reflexivo-pesquisador. Assumir essa postura requer escuta, afeto, parcialidade, flexibilidade, respeito e um olhar atencioso para os educandos. Ser esse professor reflexivo é tornar-se um docente que preza pelo desenvolvimento das crianças, tornando as mesmas inventivas, dando-as a oportunidade de também serem autônomas no processo de ensino aprendizagem.

No dia a dia da sua prática docente, o professor pode se deparar com inúmeras situações que exige do mesmo uma reflexão para mediar os conflitos e buscar solucionar as dificuldades que surgem na prática diária.

As dificuldades apresentadas pelas crianças precisam ser vistas como singularidades e transformadas em “tesouros individuais” que potencializem a autoestima e as reconheçam como indivíduo único e especial. Por exemplo, se há no grupo uma criança com limitações de visão, ela tem, geralmente, o sentido do tato, do objeto e da audição mais desenvolvidas. Potencializar e chamar a atenção das outras crianças, não para a limitação visual, mas para a habilidade de cheirar, ouvir e tocar dessa criança transformar sua limitação física não mais em limitação, potencializando seus outros sentidos e aumentando sua autoestima, integrando-a, ao mesmo tempo no grupo (FRIEDAMANN, 2012, p. 58).

Para trabalhar com as diversidades das crianças, é preciso antes uma tomada de decisões, olhar atencioso, olhar reflexivo que irá conduzir essas crianças a um desenvolvimento mediante a realidade vivenciada.

Dessa forma, a prática pedagógica lúdica deve fazer parte do planejamento do professor reflexivo, que busca constantemente desenvolver o seu trabalho pautado num viés de uma educação transformadora. Diferente da proposta tradicional, o professor reflexivo valoriza a autonomia dos sujeitos na construção de uma sociedade democrática, onde o aluno é ativo nesse processo.

Pensar em trazer o brincar como protagonista da escola é um avanço para a educação, porque assim tomamos consciência da importância que ele tem para o desenvolvimento integral das crianças, descobrindo nele um meio de conhecê-las mais profundamente, a fim de adequar propostas lúdicas e preservar culturas (FRIEDMANN, 2012, p. 162).

Nessa perspectiva, é o que Santos (2008) discorre que muitas práticas, ainda, se dão numa perspectiva das concepções Newtonianas e Cartesianas, pelo qual o universo que é regido por uma espécie de máquina, e que esta é composta por pequenas partes que possuem características e funções específicas e não relacionadas entre si. Pensamento esse que o diferencia do conhecimento pós-moderno. Pois, como coloca Santos (2008, p. 77): “[...] o conhecimento pós-moderno, sendo total não é determinístico, sendo local, não é descritivista”. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local.

Assim, Alarcão (2011, p. 32) nos traz uma importante reflexão acerca do papel do professor mediante esse processo.

Colocando-se a ênfase no sujeito que aprende, pergunta-se então qual o papel dos professores. Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver (ALARCÃO, 2011, p. 32).

O papel do professor torna-se assim, de grande relevância para a formação de sujeitos autônomos, a partir de uma prática reflexiva, o que exige desse professor estar sempre pensando e repensando a sua prática docente.

Tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças em cada um de nós. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática: são necessárias vivências pessoais para resgatar e incorporar o espírito lúdico em nossa vida. Esse é um primeiro passo para que se possa trabalhar nessa perspectiva com crianças – a do brincar com o caminho educacional (FRIEDMANN, 2012, p. 162).

Nessa perspectiva, observamos que o desenvolvimento infantil a partir da ludicidade, só é compreensível à medida que nos propomos compreendê-lo, através das lentes de uma prática docente reflexiva, ficando incompreensível se visto sob um olhar disciplinar e fragmentado presente na prática cartesiana.

A partir desse entendimento, o professor será um agente que poderá organizar melhor o cotidiano dos seus educandos, ao ponto que necessita propor novas formas de se efetivar uma

boa aprendizagem, tendo sempre em vista a íntima relação existente entre infância, ludicidade e reflexividade.

Portanto, o professor poderá organizar o cotidiano dos seus educandos, propondo novos espaços de convivências, possibilitando desenvolvimento e aprendizagens, tendo sempre em vista a importante contribuição das atividades lúdicas nesse processo educativo, e especialmente se tratando das crianças, as quais necessitam ter uma maior atenção e cuidado do professor.



"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem".

(Carlos Drummond de Andrade).

CAPÍTULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NESSE ESTUDO

A motivação para estudar essa temática surgiu pelo meu ingresso como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi então, quando comecei a observar que com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, muitas vezes o lúdico vai perdendo seu espaço dentro dessa modalidade de ensino, para dar espaço a um currículo conteudista. Diante desta realidade e compreendendo a importância do lúdico para a formação humana, exponho minha inquietação em responder a seguinte problemática: por que o lúdico, sendo essencial para o desenvolvimento humano das crianças, pouco vem sendo contemplado nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Partindo dessa questão, identifico minha problemática de pesquisa considerando o que diz Deslandes (2016, p. 30): “[...] o objeto percebido é aquele que se apresenta aos nossos sentidos pela forma de imagens, é o que vemos e sentimos e que na maioria das vezes, se apresenta como “real”, natural e transparente”.

Sobre pesquisa, Minayo (2016, p. 16) apresenta um conceito amplo e abrangente:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2016, p. 16).

Assim, compreendemos que antes de iniciarmos uma pesquisa, esta já foi antes pensada, ou seja, dúvidas e questionamentos já foram levantados sobre determinado problema. Para melhor detalharmos a pesquisa, este capítulo está estruturado inicialmente pela abordagem metodológica da pesquisa, a qual diz respeito a uma abordagem qualitativa e utilizaremos como método o estudo de caso. Esse tipo de abordagem nos permite refletir e analisar a realidade através do método para que possamos compreender melhor o nosso objeto de estudo (OLIVEIRA, 2014).

Em seguida trazemos dados da pesquisa exploratória realizada, uma descrição dos sujeitos e campo da pesquisa, além, dos instrumentos de pesquisa (observação participante, entrevistas semiestruturadas e o diário de campo), procedimentos de análise, técnicas utilizadas para tratamento dos dados pautados em elementos da perspectiva da análise de conteúdo e, por fim, a relevância da ética na pesquisa.

2.1 A PESQUISA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Esse estudo utiliza a abordagem qualitativa para trilhar os caminhos da pesquisa. A escolha por essa abordagem deu-se por ser essa uma abordagem que permite os pesquisadores responder questões muito particulares, esse tipo de abordagem ocupa nas ciências sociais um universo de significados (MINAYO, 2016).

Segundo Oliveira (2014, p. 37), esse tipo de pesquisa pode ser compreendido como:

São muitas as interpretações que se tem dado à expressão pesquisa qualitativa e atualmente se dá referência à expressão abordagem qualitativa. Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ ou segundo sua estruturação.

Dessa forma, percebemos a importância da objetividade e clareza do pesquisador com o objeto a ser estudado, pois é a partir desse conhecimento sobre o objeto que torna possível a escolha das principais técnicas para a pesquisa. Esse tipo de pesquisa permite uma melhor compreensão acerca do problema pesquisado, além da compreensão sobre a complexidade que envolve esses problemas, facilitando ao final da pesquisa o alcance dos objetivos almejados.

A pesquisa qualitativa se diferencia da pesquisa quantitativa à medida que na pesquisa quantitativa “este tipo de abordagem significa quantificar dados obtidos por meio de informações coletadas [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 61). Ou seja, existe uma preocupação com os dados estatísticos coletados, mais precisamente com a quantidade. Já na pesquisa qualitativa os dados estatísticos colhidos ao longo da pesquisa só serão utilizados quando derem uma maior credibilidade aos dados coletados (OLIVEIRA, 2014).

Apesar dessa diferença que existe entre as duas abordagens de pesquisa, “no entanto é preciso entender que as abordagens quantitativas e qualitativas não são excludentes e até diríamos que elas se complementam, visto que existem fatos que são do domínio quantitativo e outro de domínio qualitativo” (OLIVEIRA, 2014, p. 60). Assim sendo, compreendemos que essas duas abordagens de pesquisa podem ser complementares dentro da mesma pesquisa a depender do objeto que está sendo pesquisado, bem como dos dados coletados no decorrer da pesquisa. Mediante essa discussão, optamos pela abordagem qualitativa por acreditarmos que ela nos possibilita um encontro com os resultados que almejamos alcançar o final do nosso trabalho, visto que esse tipo de abordagem exige do pesquisador (a) conhecimento, compreensão e intimidade com o objeto em estudo.

2.2 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA

Utilizamos o estudo de caso como método da pesquisa, por esse tipo de método nos permitir lidar com uma ampla variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2001). Utilizando o estudo de caso poderemos acompanhar com maior afinco o posicionamento de cada sujeito da pesquisa. O estudo de caso pode ser utilizado para abordar diversos aspectos na pesquisa, como também abordar de forma precisa o objeto que está sendo estudado. De acordo com Oliveira (2014, p. 55):

[...] o estudo de caso é um método eclético e se aplica em diferentes áreas de conhecimentos, incluindo-se também as ciências naturais. Evidentemente a aplicação do método de estudo de caso deve ser utilizada para atender os objetivos preestabelecidos pelos pesquisadores (as), como sendo um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica.

Um dos aspectos que nos leva a compreender a relevância do estudo de caso na pesquisa se dá pelo conhecimento que é produzido, um conhecimento amplo, profundo e contextualizado que facilitará também na leitura e compreensão do leitor (ANDRÉ, 2013).

Oliveira (2014), baseada na compreensão de Mucchielli (1996, Apud OLIVEIRA, 2014), apresenta três tipos diferentes para se utilizar o estudo de caso, que são eles: estudo de caso intrínseco ou único, estudo de caso instrumental, e o estudo de caso de caso múltiplo.

Para Mucchielli (1996 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 56):

O estudo de caso intrínseco ou único trata de uma única realidade que pode ser estudada exhaustivamente, na tentativa de buscar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo. O estudo de caso instrumental fundamenta-se em um determinado modelo teórico, no qual se pretende analisar diferentes fenômenos que possam corroborar ou não o modelo preestabelecido.

Ainda segundo Mucchielli, (1996, Apud OLIVEIRA, 2014, p. 56), “para o estudo de caso múltiplo, a pesquisa utiliza mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo” compreendemos então que cada um dos estudos de caso apontados pelos autores se adéqua a uma realidade de pesquisa. Podemos então definir essa pesquisa como sendo um estudo de caso instrumental, logo, que esse estudo de caso irá nos permitir analisar situações diferentes sobre o lúdico e à docência dentro do contexto do Ensino Fundamental.

2.3 FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA E A DEFINIÇÃO DO OBJETO

Com o objetivo de dar uma explicação geral sobre o objeto de estudo, realizamos uma pesquisa exploratória de natureza documental a respeito dos estudos já realizados sobre o lúdico na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a sua relação com a docência. Uma vez que, segundo Oliveira (2014, p. 65): “[...] este tipo de pesquisa objetiva apresentar uma explanação geral sobre determinado tema, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos”.

2.4 ESTUDOS SOBRE O LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para o desenvolvimento desse estudo exploratório, foi realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca brasileira de Teses e Dissertações (BDT) através de acesso na internet. Com essa pesquisa exploratória encontramos apenas cinco estudos referentes ao objeto de estudo em tela. Esses estudos têm com referência o ano de 2006 até o ano de 2016, ou seja, dez anos, em diferentes universidades brasileiras.

Quadro 1: Dissertações e Teses sobre Educação e a importância do lúdico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com a docência. Mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD)

ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
2006	Universidade Federal do Amazonas	SOUZA, Silene Moreira de	Brinco, logo existo: reflexões sobre a dimensão educativa do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental
2007	Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes.	FRANÇA, Sandra Luciane	Resgate das memórias lúdicas de educadores do Ensino Fundamental I, em uma escola privada de Maringá-PR
2008	Universidade Federal de Pernambuco	FRANÇA, Daise Lima de Andrade	A prática docente expressa com ludicidade: um repensar sobre as regras do jogo educativo na escola pública
2010	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	ZAGO, Cristiane Ungaretti	A trajetória de formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental
2016	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	SANTOS, Michelle Caroline Ferreira dos	Ludicidade: metodologias e materiais para professores do 1º Ano do Ensino Fundamental

Fonte: Sistematização da autora

Uma das dificuldades encontradas para realizar esse mapeamento foi devido à pouca quantidade de pesquisas voltadas para o lúdico no Ensino Fundamental, onde muitas pesquisas são voltadas para educação infantil, para a contribuição no ensino por disciplinas e também para Educação Física deixando o Ensino Fundamental desassistido. É necessária uma reflexão sobre essa realidade, pois o lúdico faz parte da formação humana no todo sendo importante que seja contemplado em todos os níveis do processo de ensino-aprendizagem.

Outra dificuldade encontrada nesse mapeamento se deu devido à forma como o lúdico é compreendido, onde muitas das vezes esse elemento tão importante no processo de ensino-aprendizagem é compreendido apenas pelo ato do brincar. Encontramos muitas pesquisas que enfatizam somente o brincar e os jogos como atividades lúdicas, esquecendo assim dos outros aspectos que o compõe, dentre estes podemos citar a música, dança, histórias, teatros e tantos outros aspectos que podem ser compreendidos como atividades lúdicas que auxiliam na aprendizagem e na prática pedagógica.

Em grande maioria as pesquisas foram de abordagem qualitativa e utilizaram como instrumentos entrevistas, observações das aulas, análise de planos de aulas, história de vida dos professores, resgate de fotos, questionários e entrevistas narrativas que lhes possibilitaram compreender de forma precisa como o lúdico vem sendo contemplado nas práticas docentes.

Santos (2016) logo de início nos traz uma importante reflexão sobre a lei nº 11.274, que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos, momento no qual a criança de 6 anos passa a ser matriculada no 1º Ano do Ensino Fundamental. Anteriormente, era assegurado a essas crianças na Educação Infantil que o lúdico fosse contemplado, uma vez que esse elemento é tido como eixo estruturante desse segmento. Essa primeira colocação da autora que vem de início sendo contemplada na apresentação da sua pesquisa nos leva a uma importante reflexão, logo, que nas séries iniciais do Ensino Fundamental outro currículo é estruturado para que essas crianças sejam alfabetizadas na “idade certa”, são muitos programas que buscam contemplar essa fase de escolarização, preocupando-se com conteúdos e deixando de lado os elementos lúdicos que podem ser aspectos potencializadores dessas práticas. Para Kishimoto (2011, p. 40): “o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil”.

Ainda sobre a importância do lúdico na sala de aula, Zago (2010) compreende o lúdico como um importante recurso na sala de aula, pois, para a autora “[...] o significado e o objetivo atribuído ao jogo não é apenas divertimento; é compreendido como uma forma de envolver o aluno na aprendizagem, pois desperta o interesse e a vontade de participar” (ZAGO, 2010, p.

26). A autora nos mostra mais uma vez a importância do lúdico para o processo de ensino aprendizagem, sobretudo, quando esse elemento é trabalhado com objetividade pelo professor.

Outro aspecto pertinente apontado pela autora está contido nas suas considerações, onde ela diz ter obtido das professoras entrevistadas um ponto negativo ao contemplar o lúdico nas suas práticas “o uso da dimensão lúdica na sala de aula é visto de forma pejorativa como não trabalho tanto para o aluno, como para o professor (Zago, 2010, p. 142)”. Vale ressaltar que muitas das vezes a compreensão acerca do lúdico é restrita apenas ao brincar, esquecendo-se dos seus fins pedagógicos.

Silva (2007) aponta o brincar na infância como um dos principais fatores lúdicos e que interfere na formação do ser humano. Assim, a pesquisadora busca resgatar memórias lúdicas de docentes do Ensino Fundamental I, para descobrir de que forma as mesmas relacionam suas memórias lúdicas com suas práticas docentes. Para Silva (2007), o brincar independente da cultura ou da década, traz lembranças que podem ou não auxiliar no dia a dia do educador e da criança, na realidade escolar, já que é fundamental para a vida, a formação e o desenvolvimento do ser humano em qualquer idade.

O lúdico está na memória de muitos professores que vivenciaram esse elemento tanto na sua infância, como na sua formação e na sua vida como o todo, assim, é importante destacar que o lúdico não é algo que é próprio somente da infância, mas da vida do ser humano como todo. Dessa forma, é compreensível que a história de vida dos professores traz grandes influências para a vida dos seus alunos. Pois, se esses tiveram experiências positivas com a ludicidade na sua história de vida conseqüentemente irão utilizar o lúdico como elemento ativo e sempre presente na sua prática pedagógica. Para Souza (2007, p. 59): “A discussão sobre pesquisa autobiografia, história de vida e história da Educação tem possibilitado ampliar as questões teórico-metodológicas e, especialmente as relacionadas à produção, visibilidade de outras fontes e perspectivas de pesquisas [...]”.

Souza (2006), busca refletir sobre a ludicidade na prática pedagógica em contexto escolar. Ela destaca que durante a pesquisa compreendeu o caráter polissêmico do brincar, ou seja, que essa atividade está contemplada em várias manifestações que ampliam as potencialidades da criança. Em concordância com o pensamento da autora destacamos também a importância de uma boa formação docente, pois, muitas das vezes o professor que está em processo de formação possui uma visão distorcida sobre o lúdico e limita esse elemento pedagógico apenas ao ato de brincar, além disso, é preciso levar em consideração o distanciamento que existe na formação entre o discurso e a prática. É importante ressaltar que essa foi uma pesquisa de caráter bibliográfico, sentimos falta da voz dos docentes, o que sem

dúvida traria riqueza de informações para dialogar com o referencial teórico apontado pela pesquisadora.

Na sua pesquisa, França (2008) buscou compreender como os princípios constitutivos de uma prática docente expressa com a ludicidade contribuem para a alteração do trato com o conhecimento em turmas de 1º ciclo do Ensino Fundamental. A pesquisa aponta alguns pontos limites para se trabalhar com o lúdico destacados pelas docentes, como o número muito grande de alunos por turmas, as salas de aula pequenas e com mobiliário inadequado, atrapalhando a mobilidade dos participantes do jogo educativo; falta de assistência dos pais e/ou responsáveis no que diz respeito às ações desenvolvidas nas escolas e por último a ausência do recreio em algumas unidades escolares devido à precariedade do espaço físico. Mas, França (2008) destaca também que mesmo diante das dificuldades as docentes envolvidas buscam driblar as dificuldades, encontrando alternativas para realizar o seu trabalho de forma satisfatória. Esses pontos apontados por França (2008) na sua pesquisa nos remetem.

Mediante os dados coletados com a pesquisa exploratória, e compreendendo que o lúdico faz parte da formação humana em todas as fases de desenvolvimento, decidiu-se realizar a pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º, 2º e 3º Ano. No primeiro ano por ser a fase de transição do ensino infantil para o Ensino Fundamental e nas turmas do 2º e 3º Ano por serem as turmas que dão segmento a esse ciclo escolar do Ensino Fundamental. É ainda relevante enfatizarmos que com a mudança do Ensino Fundamental para nove anos, através da lei de nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, as crianças têm chegado ao primeiro ano do Ensino Fundamental cada dia em idade mais novas.

Segundo Oliveira (2014, p. 42):

[...] um problema de pesquisa é um fato, um objeto ou fenômeno, que por não estar devidamente explicado, nem por uma teoria, e tampouco pela prática, nos motiva a realizar um estudo. Esse estudo visa a uma sistematização através de fundamentações com base na realidade e à luz de conhecimentos já produzidos. Ou seja, é a tentativa de encontrar uma explicação através da coleta de dados na realidade empíricos, realizando um estudo aprofundado através da sistematização de conhecimentos já existentes e de novas descobertas através da realização de pesquisas.

O objeto de estudo dessa pesquisa é o lúdico na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mediante essa discussão do próprio objeto de estudo, a pesquisa será realizada com docentes e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concluída a fase exploratória da pesquisa, daremos início o trabalho de campo.

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, e também visa estabelecer uma interação com diferentes “atores” (pessoas com as quais vamos trabalhar) que fazem parte da realidade. Assim, sua finalidade é construir conhecimento empírico, considerado importante para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2016, p. 56).

Dessa forma, o momento que o pesquisador (a) vai a campo, passa então a ser o momento de maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o que permite uma construção de conhecimento importante, principalmente porque permite uma maior aproximação com o objeto que está sendo pesquisado.

2.5 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola Municipal localizada na zona urbana da cidade de Cajazeiras, no alto sertão paraibano. A cidade está situada a quatrocentos e oitenta quilômetros da Capital João Pessoa. A escola disponibiliza de espaços lúdicos que contribuem para a realização de um bom trabalho pedagógico.

A escola disponibiliza ainda de 10 (dez) salas de aula, sala de gestores, sala de professores, sala para coordenação pedagógica, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de Atendimento Educacional especializado (AEE), 1 (uma) sala de leitura, 1 (um) Laboratório de Informática, 1 (um) pátio para reuniões diversas, eventos e outras atividades recreativas, 1 (uma) cozinha, 1 (um) almoxarifado, 3 (três) banheiros para alunos, professores e funcionários, 1 (um) ambiente de convivência com árvores e outras plantas ornamentais e 1 (um) ginásio para a prática esportiva como anexo da escola. Oferece à comunidade as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil: duas turmas de Pré I e uma de Pré II com 55 (cinquenta e cinco) crianças, Ensino Fundamental I com 352 (trezentos e cinquenta e dois) alunos (as) distribuídos em 11 (onze) turmas, Ensino Fundamental II com 252 (duzentos e cinquenta e dois) discentes distribuídos em 7 (sete) turmas e na EJA: 1 (uma) turma de 1º ao 4º Ano com 26 (vinte e seis) discentes, 1 (uma) turma do 5º Ano, uma de 6º Ano, uma de 7º Ano e uma do 8º Ano, totalizando 108 (cento e oito) discentes.

A comunidade é bastante atuante na entidade de ensino, uma vez que a relação escola x comunidade, se dá de forma cordial, onde existem pessoas do bairro que são voluntárias, prestando pequenos serviços, na referida unidade escolar. Quanto aos recursos humanos a escola tem uma equipe de profissionais em educação do magistério e de serviços de apoio que de acordo com o seu cargo/função executam suas atividades, em acordo com o que estabelece a legislação vigente. Conta também com a colaboração de voluntários, convidados e parceiros

de trabalho que em conjunto com a equipe realiza eventos/atividades como: palestras, oficinas, apresentações artísticas, socioculturais e esportivas, além de campanhas educativas para toda a comunidade escolar e seu entorno.

Os projetos desenvolvidos pela escola atualmente, são: Mostra das Ciências; Chá literário; Jogos Internos; Festa Junina na Escola; Semana da Família; Semana da Criança e noite do Pijama. Quanto aos programas desenvolvidos em parceria com a escola são: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE); Programa Bolsa Família (PBF) Programa Saúde na Escola; (PSE) e o Plano de Desenvolvimento da escola PDE.

A pesquisa foi realizada com os anos iniciais do Ensino Fundamental 1º, 2º e 3º Ano e tivemos como participantes destas 3 docentes, as docentes destas respectivas modalidades de ensino.

A escolha por esta instituição se deu por a mesma ser uma escola de tradição na rede municipal de ensino, uma vez que é uma das escolas mais antigas da cidade. Construída entre os anos 1962 e 1970, possui um bom número de discentes, com um quadro bem diversificado de docentes, além de estar localizada em um bairro da cidade de fácil acesso. Sobretudo, a escolha se deu ainda por sua diversidade de aspectos permitirem que o pesquisador tenha um olhar ampliado para a mesma enquanto instituição escolar.

2.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como instrumentos de pesquisa, fizemos uso da observação participante e entrevista semiestruturada. Utilizamos ainda, o diário de campo para registro das informações. A técnica da observação participante foi adotada nesta presente pesquisa por favorecer uma interação direta com lócus da pesquisa.

[...] o pesquisador (a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo (OLIVEIRA, 2014, p. 81).

A observação participante permite o pesquisador interagir com o contexto da pesquisa, dando condições ao mesmo de interagir e adentrar no universo dos participantes da pesquisa.

Segundo Oliveira (2014), existe duas formas de observação participante:

[...] natural, quando o observador é parte integrante do grupo. [...] observação artificial, quando o observador se integra ao grupo com objetivo de fazer pesquisa. Nesse último caso, ele pode revelar ou não o motivo de sua integração temporária ao grupo, ou simplesmente agir de forma disfarçada como pesquisador (a) (p.81).

Assim, podemos definir a nossa observação como sendo natural, pois, temos a intenção de interagir com o contexto da pesquisa e estabelecer contato direto com os sujeitos da nossa pesquisa. Para obtermos dados importantes da pesquisa fizemos uso de entrevista semiestruturada que foi realizada com as docentes participantes da pesquisa.

De acordo com Oliveira (2014, p. 87): “Faz-se necessário solicitar ao entrevistado (a) ou ao grupo a permissão para gravar a entrevista. É preciso garantir-lhe que será guardado sigilo quanto às informações e que não haverá identificação do informante na redação final do relatório da pesquisa”.

Assinala-se então, a importância em utilizarmos a entrevista para obter dados importantes das docentes participantes da pesquisa, no caso do presente estudo, utilizamos a entrevista semiestruturada com o objetivo de obter informações das mesmas, no tocante as suas memórias lúdicas, as formas como elas utilizam o lúdico na sua prática docente diária e a percepção das mesmas sobre a sua relevância para o efetivo desenvolvimento das crianças.

Existem alguns pontos importantes que são discutidos por Oliveira (2014, p. 87), que tornam esse tipo de instrumento ainda mais eficaz na obtenção de informações; dentre estes podemos destacar que:

A gravação é muito importante para se ter com precisão o registro de tudo que foi dito por ocasião da entrevista. É aconselhável que a transcrição das fitas da gravação seja realizada por profissionais ou pessoas que não estejam diretamente envolvidas no processo da pesquisa. Esse procedimento garantirá a ausência de qualquer tipo de interferência do pesquisador (a).

A partir destes pontos destacados pela autora tornou-se possível a aplicação de entrevistas eficazes para obter dados importantes da pesquisa que contribuiu de forma satisfatória no alcance dos objetivos delineados na pesquisa.

No quadro abaixo, trazemos uma descrição dos objetivos, dos instrumentos utilizados para colher dados da nossa pesquisa, bem como a análise documental utilizada com os dados obtidos.

Quadro 2: Objetivos, instrumento de coleta e técnica de análise

Objetivo geral: Compreender o papel da ludicidade na prática docente em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola municipal na cidade de Cajazeiras-PB.		
Objetivos específicos	Instrumentos coleta	Técnica de análise
Identificar como o lúdico está sendo contemplado na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Entrevista semiestruturada e observações	Análise de conteúdo e documental: Tratamento e análise dos dados colhidos com as entrevistas e as observações participantes.
Entender de que forma o lúdico influencia na socialização em uma turma do Ensino Fundamental anos iniciais	Entrevista semiestruturada e observações	Análise de conteúdo e documental : Tratamento e análise dos dados colhidos com as entrevistas e as observações participantes.
Analisar como os professores compreendem o lúdico em sua prática docente nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.	Entrevista semiestruturada e observações	Análise de conteúdo e documental : Tratamento e análise dos dados colhidos com as entrevistas e as observações participantes.

Fonte: Sistematização da autora

Como bem coloca Oliveira (2014, p.86), “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que está pesquisando”.

No entanto, é preciso que o pesquisador tome cuidado para não interferir no momento da entrevista, sabendo respeitar a fala do entrevistado. Ou seja, é importante que o entrevistador se porte com neutralidade. Sem dúvida, a entrevista é um importante instrumento que permite coletar informações com clareza e precisão.

Além dos instrumentos descritos anteriormente, utilizamos ainda o Caderno de campo, que auxiliou nos registros das informações obtidas no dia a dia da presente pesquisa. “A indicação da pesquisa é escrever no caderno o que se vê e, em casa ao digitar as anotações reorganizá-las tecendo alguns comentários que contemplam o vivido” (FILHO; BARBOSA, 2009, p. 12).

Através dessas anotações é possível analisar e interpretar as informações colhidas no campo da pesquisa.

Para a análise dos dados utilizamos o método da análise de conteúdo a partir de Bardin (1979). O uso dessa técnica tornou-se necessário uma construção de categorias que transformou em inferências os dados obtidos coletados na pesquisa. Segundo Oliveira (2014, p. 93), categoria “[...] está relacionada à classificação ou, mais precisamente, a um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador (a) após a pesquisa de campo, ou durante a análise de conceitos em livros didáticos, textos e documentos”.

Desse modo, para a construção das categorias de análise, antes realizamos questionamentos que se tornaram relevantes na construção dos dados: 1) Em quais espaços e condições o lúdico tem sido contemplado nos anos iniciais do Ensino Fundamental? 2) Quais os elementos lúdicos que estão presentes na prática docente nesse contexto educacional? 3) Qual é a compreensão das docentes sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças? 4) Quais as influências que o lúdico exerce na vida das docentes e se influencia na sua prática docente? 5) De que forma acontece a interação das crianças na realização das atividades lúdicas?

Realizar pesquisa com humanos exige do pesquisador (a) uma série de cuidados e respeito com as informações obtidas que compõem as categorias de análise. Assim, utilizamos das questões éticas necessárias na pesquisa com os sujeitos que participaram da pesquisa.

Quadro 3: Procedimentos adotados para tratamento de dados e análise das entrevistas

Escuta e transcrição das entrevistas.	
Sequência adotada para organização das transcrições.	
1.	Definimos um nome fictício para cada docente entrevistada com a finalidade de facilitar a identificação e análise de cada uma. <ul style="list-style-type: none"> • Docente do 1º Ano do Ensino Fundamental (Rosa) • Docente do 2º Ano do Ensino Fundamental (Margarida) • Docente do 3º Ano do Ensino Fundamental (Dália)
2.	Organizamos as entrevistas em um único arquivo de texto para facilitar a leitura de modo geral.
Ex. Perfil do sujeito docente:	
	Nome: Rosa
	Idade: 42
	Sua cor: Parda
	Sua formação: Pedagoga

3.	Realizamos uma leitura atenta das transcrições com a finalidade de separar uma relação de termos/ideias relacionadas às categorias de análises.						
4.	<p>Construção de uma tabela, organizada por categorias com as falas das docentes, relacionando e dialogando com cada autor que nos traz de subsídios na análise.</p> <p>Ex.</p> <table border="1"> <tr> <td> <p>Categoria 2: o conhecimento docente sobre o lúdico</p> <p>No tocante ao seu conhecimento sobre o lúdico e a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança e também para sua prática docente. Qual é a sua percepção e como você compreende o lúdico?</p> </td> <td></td> </tr> <tr> <td>As falas das entrevistadas dentro dessa categoria.</td> <td></td> </tr> <tr> <td> <p>Ex.</p> <p>Essa categoria vai ser dialogada e fundamentada com as ideias da autora Friedmann (2012), e que traz importantes posicionamentos sobre o lúdico.</p> </td> <td></td> </tr> </table>	<p>Categoria 2: o conhecimento docente sobre o lúdico</p> <p>No tocante ao seu conhecimento sobre o lúdico e a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança e também para sua prática docente. Qual é a sua percepção e como você compreende o lúdico?</p>		As falas das entrevistadas dentro dessa categoria.		<p>Ex.</p> <p>Essa categoria vai ser dialogada e fundamentada com as ideias da autora Friedmann (2012), e que traz importantes posicionamentos sobre o lúdico.</p>	
<p>Categoria 2: o conhecimento docente sobre o lúdico</p> <p>No tocante ao seu conhecimento sobre o lúdico e a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança e também para sua prática docente. Qual é a sua percepção e como você compreende o lúdico?</p>							
As falas das entrevistadas dentro dessa categoria.							
<p>Ex.</p> <p>Essa categoria vai ser dialogada e fundamentada com as ideias da autora Friedmann (2012), e que traz importantes posicionamentos sobre o lúdico.</p>							
5.	<p>Optamos por fazer transcrição da quantidade de vezes que os termos se faz presente nas respostas e enumerar. Com essa ação, identificamos também repetição de vários termos na fala das docentes em uma mesma resposta.</p> <p>Ex. o termo: “fazer colagem” aparece quatro vezes em uma mesma fala.</p>						
6.	Análise das informações colhidas.						

Fonte: Sistematização da autora

A partir da elaboração desse quadro, é possível perceber de forma ampliada os procedimentos adotados para a análise dos dados obtidos. É importante ressaltar que na pesquisa é essencial tratarmos os dados com clareza e objetividade. Os procedimentos adotados para análise nos possibilitaram obter uma gama ampliada de conhecimentos a respeito do objeto em estudo. A pesquisa sobre o lúdico se mostrou importante, sobretudo, por ser um elemento que contribui de forma positiva no processo de ensino aprendizagem, e também na vida humana como um todo.

Em relação à análise dos registros da observação participante, adotamos o procedimento de realizar uma leitura atenta dos escritos de cada dia observado que totalizaram 15 (quinze) dias. Em seguida, selecionamos momentos mais relevantes para a pesquisa para questionados, analisados e dialogados com o nosso referencial teórico, tendo sempre a preocupação de fazer relação entre o que foi observado e o que foi relatado pelas docentes.

A definição dos instrumentos de pesquisa deve estar visceralmente adequada aos *objetivos* do estudo já delineados quando da escolha do tema, bem como à (s) *hipótese* (s) levantada (s) e perfeitamente sintonizada (s) com o marco teórico. Nas pesquisas de abordagem qualitativa, dentre os mais importantes instrumentos ou técnicas de pesquisa que ajuda a desvendar os fenômenos e fatos destacam-se observações, histórias de vida, questionários e entrevista semiestruturada, a qual facilita a comunicação quanto à obtenção de dados qualitativos (OLIVEIRA, 2014, p. 78).

Nesse sentido, a escolha desses instrumentos de pesquisa e a forma como organizamos os dados para análise, possibilitou um sentido para a pesquisa, além da resposta para os nossos objetivos geral, e específicos. Uma vez que, a escolha dos instrumentos e a forma como os dados são organizados, torna-se essencial para o bom êxito da pesquisa.

2.7 PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada em três momentos, o primeiro momento foi em quatro idas até a escola para apresentar-se ao campo pesquisado. Nessas idas até a escola, conversamos com a equipe gestora, apresentamos a autorização da secretaria de educação do município para a realização da pesquisa na instituição, conversamos com as professoras das referentes turmas, conhecemos a equipe pedagógica, conhecemos o espaço físico, estudamos alguns documentos da instituição como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento.

Em seguida tivemos o momento das observações que totalizou quinze dias, sendo cinco dias na turma do primeiro 1º Ano, cinco dias na turma do 2º Ano e cinco dias na turma do 3º Ano. Foi no momento das observações que tivemos a oportunidade de coletar dados importantes que nos permitiu confrontar informações com os dados coletados nas entrevistas.

O terceiro momento da coleta de dados foi o momento das entrevistas com as docentes. Essas entrevistas foram realizadas no turno da tarde, turno inverso do horário de trabalho das professoras, em dias diferentes, sendo uma tarde para cada docente. Assim sendo, podemos relatar que a coleta de dados foram momentos relevantes da pesquisa que nos oportunizou alcançar os objetivos almejados na pesquisa.

2.8 TÉCNICA UTILIZADA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados na pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1979). A autora traz um breve histórico de como surgiu essa técnica de análise e em que ela consiste. A análise de conteúdo surgiu no início do século XX, num cenário

em que predominava o behaviorismo. Essa corrente psicológica- influenciada por princípios do positivismo- preconizava, com um máximo de rigor e cientificidade, a descrição de comportamentos (visto como respostas a estímulos). A estratégia de análise de conteúdo – que passou por várias formas de efetivação ao longo desse século - inicialmente era concebida a partir de uma perspectiva quantitativa. A conceituação de Berelson (nome considerado marco da história da técnica) ilustra muito bem essa concepção. Segundo esse autor, essa técnica de pesquisa se voltava para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (BARDIN, 1979).

Percebemos que a análise de conteúdo não surge do nada, pelo contrário passa por todo um processo histórico até se configurar como um método produtivo dentro da pesquisa qualitativa. Ainda sobre a história da análise de conteúdo, encontramos uma sistematização feita por Bardin (1979, p. 42). Assim, a análise de conteúdo pode ser compreendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Através dessa definição percebemos a possibilidade de compreendermos o que está implícito nos conteúdos evidentes na pesquisa, ou seja, torna-se possível irmos além daquilo que nos foi transmitido na fala do (os) entrevistados (as). Compreendemos ainda que não existe uma única técnica para analisar os conteúdos da pesquisa. Ainda segundo Bardin (1979) existem diversas maneiras para analisar conteúdos de materiais de pesquisa. Dentre essas maneiras, é possível mencionar 1. Análise de avaliação ou representacional; 2. Análise de expressão; 3. Análise de enunciação; 4. Análise temática.

Os conteúdos da nossa pesquisa foram analisados na perspectiva de uma abordagem temática, pois, de acordo com Gomes (2016, p. 78), a partir do diálogo com as ideias de Bardin (1979) acentua que: “[...] na análise temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser gratificante apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo”. A partir da leitura sobre cada uma das técnicas mencionadas, a análise temática é a que mais se aproxima da nossa análise, devido aos instrumentos utilizados na pesquisa e também pela sistematização da organização dos dados.

Quanto aos procedimentos metodológicos na análise de conteúdo a partir de uma perspectiva qualitativa, Gomes (2016, p.79), a partir da visão de Bardin (1979), destaca uma sistematização para a análise.

[...] categorização, inferência, descrição e interpretação. Entretanto, em geral, costumamos, por exemplo: (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição dos resultados da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada.

É importante ressaltar que o caminho trilhado pelo pesquisador na análise de conteúdo não precisa necessariamente seguir essa ordem, dependendo muito dos elementos que fazem parte da pesquisa.

Quadro 4: procedimentos adotados para tratamento e análise das entrevistas, a partir das fases apresentadas por Bardin (1979)

Procedimentos adotados para tratamento e análise das entrevistas		Fase da análise de conteúdo (Bardin)
Escuta e transcrição das entrevistas.		Leitura exaustiva dos dados
Sequências adotadas para organização das transcrições.		Buscamos uma visão do conjunto
1.	Definimos os nomes fictícios das entrevistadas (garantindo o anonimato)	Buscamos uma visão do conjunto
2.	Organizamos as entrevistas em um único arquivo de texto para facilitar a leitura de maneira geral.	Focamos nas particularidades do material analisado
3.	Realizamos uma leitura atenta das transcrições com a finalidade de separar uma relação de termos/ideias para as categorias de análises.	Elaboramos pressupostos que auxiliaram na interpretação e análise do material
4.	Construção de uma tabela com os termos para categorias de análise.	Elaboramos pressupostos que auxiliaram na interpretação e análise do material.
5.	Realizamos uma leitura atenta para selecionar os trechos das entrevistas e relacioná-los na tabela para as categorias de análise.	Escolhemos as formas de classificação
6.	Relacionamos os trechos selecionados das entrevistas a tabela para categorias de análises.	Escolhemos as formas de classificação
7.	Organização da tabela de categorias dividindo os termos nos blocos do roteiro de entrevista.	Realizamos a escolha dos conceitos teóricos que orientam a análise
Análise das informações colhidas.		Por fim elaboramos um texto interpretativo dialogando com os objetivos, questões e pressupostos da pesquisa.

Fonte: Sistematização da autora

Como vimos anteriormente à análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise Bardin (1979). Dessa forma, é importante que o pesquisador tenha perceptibilidade para escolher o melhor instrumento oferecido por essa técnica. Um elemento bastante eficaz dentro da análise de conteúdo é a inferência. “À inferência é uma fase intermediária entre a descrição (enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico) e a interpretação (a significação concedida a essas características)” (GÓMES, 2016, p. 81). Bardin (1979) sugere que se façam perguntas com a finalidade de criar as inferências.

Quanto à interpretação é um procedimento que permite o pesquisador dar significado ao conteúdo. É através da interpretação que conseguimos ir além dos dados empíricos. E com base nas inferências, discutimos os achados da pesquisa, numa perspectiva ampla, trabalhando assim como uma produção ampla de conhecimento.

Na trajetória da análise de conteúdo temática, as obras que trabalham com análise de conteúdo “costumam apresentar as seguintes etapas: Pré-análise; Exploração do material e tratamento dos resultados/ Inferência/Interpretação” (GOMES, 2016, p. 82).

Caracterizamos a nossa análise como temática, pois seguimos essa trajetória de análise, com o objetivo de atender de forma precisa os nossos objetivos dentro da pesquisa. De acordo do Bardin (1979) e Gómes (2016) seguimos os seguintes critérios no tratamento dos dados:

1. Realizamos uma leitura exaustiva dos dados;
2. Buscamos uma visão do conjunto;
3. Focamos nas particularidades do material analisado;
4. Elaboramos pressupostos que auxiliaram na interpretação e análise do material;
5. Escolhemos as formas de classificação;
6. Realizamos a escolha dos conceitos teóricos que orientam a análise;
7. Por fim, elaboramos um texto interpretativo dialogando com os objetivos, questões e pressupostos teóricos da pesquisa.

As nossas categorias foram determinadas após a coleta dos dados e ainda a partir de uma leitura compreensiva do material selecionado. As metodologias utilizadas foram escolhidas com a finalidade de responder e compreender dúvidas e questionamentos relacionados à ausência do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.9 OS PROCEDIMENTOS DA ÉTICA NA PESQUISA

Ao realizarmos a pesquisa com as docentes, tivemos compromisso ético sobre a pesquisa além de realizarmos uma pesquisa que buscou de fato primar pelos fatos reais, além

de respeitar as participantes envolvidas em toda a sua inteireza. Essa tomada de atitudes exige do pesquisador (a) respeito para com os participantes da pesquisa e ética durante e após o processo. Mesmo realizando pesquisa com adultos é importante que o pesquisador (a) tenha conhecimento da resolução estabelecida pelas diretrizes que regem aspectos essenciais na pesquisa,

- a) Respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa;
- b) Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) Garantia de que danos previsíveis serão evitados;
- d) Relevância social da pesquisa o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (BRASIL, 1996, p.4).

De acordo com essa resolução, percebemos a importância de respeitar o pesquisado (a) e também a instituição onde está sendo realizada a pesquisa. Essa resolução nos traz uma forma coerente e respeitosa de realizarmos pesquisa com seres humanos.

Conforme a discussão, e compreendendo o papel do pesquisador (a) ao fazermos o primeiro contato com a instituição onde foi realizada a pesquisa, solicitamos as devidas permissões para o andamento da pesquisa. De início a permissão da secretária de educação da cidade (APÊNDICE A), em seguida a permissão da gestão da instituição (APÊNDICE B), o termo de consentimento livre e esclarecido das docentes, declarando estarem dispostas a participarem da pesquisa (APÊNDICE C) e o roteiro de entrevistas que foi realizada com as docentes (APÊNDICE D).

Só fomos a campo depois de realizados todos esses procedimentos de autorização. Durante toda a pesquisa, e após a realização da mesma, foi garantido tanto na pesquisa como na devolutiva à instituição, sigilo e privacidade dos docentes entrevistados, bem como da instituição.

Acreditamos que a pesquisa foi relevante para a instituição, para as docentes, para as crianças, e também para promover um discurso sobre a importância da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental bem como na formação humana no todo. Após o levantamento e análise dos dados obtidos na pesquisa, é chegado o momento de uma devolutiva à instituição, as docentes e as crianças.

Para consolidar esse momento, faremos uma oficina com os docentes da instituição, onde através desta oficina será possível trabalhar a importância do lúdico na prática e para a prática docente, e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. À medida que o lúdico é contemplado no desenvolvimento da criança, promoverá possibilidades das crianças se tornarem sujeitos ativos, tanto no processo de ensino aprendizagem, como em outras situações da vida da criança.

Creemos que essa oficina será um espaço de construção e reconstrução dos saberes docentes. Além disso, será um momento de reflexão para os docentes e para outros pesquisadores, levando em consideração, que o Ensino Fundamental não deve ser limitado a uma prática conteudista, mas, que deve ser reconhecido como um segmento da educação que dá condições da criança viver suas singularidades.



"As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade".

(Vygotsky).

CAPÍTULO III – COMPREENDENDO O LÚDICO NO COTIDIANO DAS SALAS DE AULA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo apresenta a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, que trata da possibilidade do lúdico orientar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A referida pesquisa teve o seu direcionamento através dos seguintes objetivos: compreender o papel da ludicidade na prática docente em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola municipal na cidade de Cajazeiras – PB; identificar como o lúdico está sendo contemplado na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; entender de que forma o lúdico influencia na socialização em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais; analisar como os professores compreendem o lúdico em sua prática docente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estes resultados foram analisados considerando as seguintes categorias: o lúdico sendo contemplado na prática docente; o lúdico influenciando na socialização das crianças e como os professores compreendem o lúdico em sua prática docente. Sendo as mesmas oriundas de uma organização dos dados coletados através dos instrumentos de pesquisa que foram diários de campo, observações participantes e entrevistas semiestruturadas. Nossa análise tem uma base crítica, considerando a teoria que versa sobre a docência e a ludicidade em sala de aula.

O capítulo está estruturado primeiramente com a caracterização da escola pesquisada, em seguida a caracterização das salas de aula observadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (observações participantes) e por fim apresentamos uma análise das entrevistas realizadas com as docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas especificamente nas turmas de 1º, 2º e 3º Ano.

3.1 UM OLHAR ATENCIOSO SOBRE A ESCOLA PESQUISADA: CONHECENDO MELHOR O ESPAÇO ESCOLAR

A escola oferece à comunidade as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil: duas turmas de Pré I e uma de Pré II com 55 (cinquenta e cinco) crianças, Ensino Fundamental I com 352 (trezentos e cinquenta e dois) alunos (as) distribuídos em 11 (onze) turmas, Ensino Fundamental II com 252 (duzentos e cinquenta e dois) discentes distribuídos em 7 (sete) turmas e na EJA: 1 (uma) turma de 1º ao 4º Ano com 26 (vinte e seis) discentes, 1 (uma) turma do 5º Ano, uma de 6º Ano, uma de 7º Ano e uma do 8º Ano, totalizando 108 (cento e oito) discentes. A comunidade é bastante atuante na entidade de ensino, uma vez que a relação escola x

comunidade, se dá de forma cordial, onde existem pessoas do bairro que são voluntárias, prestando pequenos serviços, na referida unidade escolar.

Quanto aos recursos humanos a escola tem uma equipe de profissionais em educação do magistério que contabiliza o total de 35 (trinta e cinco) docentes que se dividem nas modalidades de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e adultos (EJA). A grande maioria dos professores possuem o ensino superior e especialização, sendo que apenas uma professora possui o Logos³. Conta ainda com 1 (uma) coordenadora pedagógica, 1 (uma) gestora e 2 (duas) co-gestores.

Quanto à equipe dos serviços de apoio, executam suas atividades, em acordo com o que estabelece a legislação vigente. Estes contabilizam um total de 12 (doze) funcionários que se dividem entre auxiliares de serviço, cozinheiras, vigilantes e agentes administrativos. Conta também com a colaboração de voluntários convidados e parceiros de trabalho, que em conjunto com a equipe realiza eventos/atividades como: palestras, oficinas, apresentações artísticas, socioculturais e esportivas, além de campanhas educativas para toda a comunidade escolar e seu entorno.

A escola acolhe crianças com deficiências, disponibilizando atendimento na sala de AEE. Todos os professores participam da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação nas diversas áreas de conhecimento, quinzenalmente e também do planejamento pedagógico na instituição quinzenalmente.

Quanto às parcerias, a escola conta hoje com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com o Centro de Formação de professores (CFP) da UFCG, com o Conselho Municipal de Educação (CME), com a Secretaria de Saúde, com o Programa Educacional de Resistência às drogas e a violência (PROERD), com o Serviço brasileiro de apoio às micro e pequenas empresas (SEBRAE), com o Sindicato dos funcionários municipais da cidade de Cajazeiras (SIMFUMC), com o Colégio Nossa Senhora de Lourdes (CNSL) e Faculdade Santa Maria (FSM). Os projetos desenvolvidos pela escola atualmente, são: Mostra das Ciências; Chá literário; Jogos Internos; Festa Junina na Escola; Semana da Família; Semana da Criança e Noite do Pijama. Quanto aos programas desenvolvidos em parceria com a escola são: PDDE; PNAE; PNLD; PNTE; PBF; PSE e PDE. Com relação aos serviços multimeios a escola disponibiliza de TVs, DVDs, microfones, micro system, Computadores com acesso à internet, Data show, câmera fotográfica e filmadora, sistema de câmeras, máquina de xérox, impressora e copiadora.

³ Um curso técnico que prepara para estudantes para trabalharem com o magistério.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em sua atual versão, traz as principais fragilidades encontradas cotidianamente na escola e destaca que:

Existem profissionais que resistem as mudanças na organização dos currículos e formas de avaliação escolar; Alguns profissionais estão muito ligados ao livro didático se preocupando demasiadamente em cumprir todo o conteúdo programado; Dificuldade da maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos no acompanhamento do desempenho dos mesmos; Dificuldade para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos; Falta de capacitação para os profissionais trabalharem com discentes com deficiências; Alguns profissionais não são aptos a utilizar a informática; Alguns profissionais não conseguem se desvencilhar do ensino tradicional; Falta de envolvimento de alguns profissionais com o trabalho coletivo da escola; Dificuldade de alguns profissionais no desempenho de algumas atribuições inerentes à sua função (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 20).

Percebemos que as principais dificuldades destacadas no PPP da escola são referentes ao trabalho docente. A partir do olhar que tivemos sobre essa instituição escolar no seu todo, podemos relatar que a dificuldades vão além dessas que foram apontadas no PPP da escola. Detectamos dificuldades relacionadas à parte estrutural como salas de aula pequenas e apertadas para o número de crianças que são atendidas na instituição. Móveis inadequados para a idade de uma grande parte das crianças, salas de aula sem armários para os professores guardarem o material pedagógico, salas de aula com pouca ventilação e sem uma boa iluminação, as salas de aula não são lavadas todos os dias, apenas varridas, ficando empoeirada para o dia a dia dos alunos e docentes. Sobre o espaço da sala de aula, Tardif e Lessard (2014), define como estruturas celulares nas quais é realizado o trabalho docente.

Identificamos ainda, poucos espaços para as crianças brincarem nas dependências da escola, ou seja, falta espaços recreativos. A biblioteca desorganizada, bem como a sala de informática não dispõe de uma boa organização e nem de boa iluminação. Não existe uma área coberta dentro da escola, onde as crianças possam brincar livremente, só existe um ginásio poliesportivo que fica um pouco afastado da escola e as crianças só brincam nesse espaço uma vez na semana, caso o professor sinta necessidade em levá-los. O pátio da escola não é coberto fica exposto ao sol durante todo o dia. No momento do recreio, os espaços disponíveis para as crianças são apenas os corredores e um pé de manga que existe dentro da escola, devido ao sol que já está muito forte nesse momento. Assim sendo, o recreio das crianças torna-se limitado devido à falta de espaços para essas crianças brincarem livremente. Para as crianças do infantil, os espaços deixam ainda mais a desejar, não existe parquinho, ou caixa de areia para essas crianças brincarem.

Dessa forma, percebemos que não se trata somente de dificuldades com o trabalho docente, mas também na parte estrutural e organizacional da escola uma vez que a organização do funcionamento escolar não se limita somente ao trabalho docente, mas sim a forma como essa instituição está organizada no seu todo.

[...] ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é produto de convenções sociais e históricas que traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais o menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 55).

Mediante essa definição, compreendemos o quanto o trabalho escolar é complexo e dependente de diversos outros fatores que compõe essa instituição. Não depende somente de um único fator, mas sim, é uma junção de aspectos, um conjunto organizacional que forma um todo para que o trabalho funcione e os objetivos sejam verdadeiramente alcançados.

Ainda se tratando de espaço, a escola, não dispõe de espaços adaptados para receber crianças com deficiências. A escola não possui videoteca, quando vão utilizar a televisão, o vigilante conduz a televisão para a sala de aula. Quanto à presença de objetos lúdicos, as salas de aula não disponibilizam desses objetos, como jogos, peças de encaixe, letras móveis, cantinhos de leitura entre outros.

Neste sentido, pode inferir-se que a escola pesquisada deixa a desejar tanto na parte organizacional como na sua estrutura física, sobretudo na falta de espaços para desenvolver o lúdico dentro da escola. Como mencionado antes, é importante frisar que a educação não acontece somente por meio do trabalho docente, mas sim por meio de um conjunto de fatores que conectados favorecem o desenvolvimento do trabalho docente.

3.1.1 A organização do tempo na escola

No tocante ao tempo da escola pesquisada, está organizado de tal forma que a instituição funciona três turnos (manhã, tarde e noite). Pela manhã funciona a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, a tarde funciona o Ensino Fundamental II e a noite funciona a EJA, em nível fundamental.

Os educandos dos três turnos recebem uma refeição na escola, no momento do intervalo (recreio). Quanto à rotina diária da instituição os horários estão organizados da seguinte forma 7h às 11h as crianças têm aula das disciplinas curriculares, com um tempo reservado para lanche e recreio de 20 min, começando a partir das 8h20 min. Às 11h é aberto o portão para liberação das crianças. No turno da tarde tem início das 13h até 17h onde os alunos têm aula das disciplinas curriculares com o horário de lanche e recreio também de 20 min. Já no turno da noite as aulas têm início às 19h e finaliza às 22h, com um tempo de 20 minutos para o intervalo.

A prática acontece da seguinte forma, nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I existe uma docente regular para cada turma. Assim, cada turma possui uma referência docente durante o ano letivo. Existe ainda a presença da docente que atende na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como tutor que acompanha a criança portadora de alguma necessidade especial. Essas salas de AEE trazem grande contribuição para as crianças que possuem necessidades especiais, logo que, é no trabalho realizado nesses atendimentos que deve ser identificado, elaborado e organizado um trabalho sistemático, pedagógico, e que traga acesso para todas as crianças, considerando as especificidades de cada uma e eliminando as barreiras que impedem as mesmas de se desenvolverem. “[...] discutir a educação especial torna-se imprescindível, tendo em vista que, no cenário da educação brasileira, busca-se efetivar o projeto de integrar todos os portadores de deficiência ao sistema regular de ensino” (HOLANDA; CAMINHA, 2008, p. 11).

Quanto à organização do trabalho pedagógico, a coordenação pedagógica da escola organiza o tempo para se trabalhar as disciplinas curriculares, bem como o tempo destinado a cada disciplina. Além de organizar o tempo e os dias da semana em que cada turma, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I tem para o vídeo, biblioteca, e sala de informática. Quando vai se realizar uma atividade diferenciada que precise da sala de informática ou biblioteca comunica a direção ou coordenação pedagógica.

Frente ao que se pode ser observado com relação à organização do tempo na escola pesquisada, é que essa organização possui positividade à medida que organiza o trabalho e as atividades nos diversos espaços da escola, porém torna-se negativo quando essa forma de organização retira do docente a liberdade de realizar algumas atividades quando esse precisa passar um vídeo para seus alunos, mas não corresponde ao seu dia de vídeo. Para Tardif e Lessard (2014), a docência é um trabalho de limites e que depende de variáveis de acordo com os sujeitos envolvidos, tempo, localidade, circunstâncias, além da localidade onde está sendo desenvolvido o trabalho.

Segundo a compreensão de Oliveira (2010) o trabalho docente pode ser compreendido como a realização do trabalho educativo que tem a intenção de educar e é desenvolvido tanto na escola como em outras instituições de educação na sua variação de cargos, funções e especificidades.

O trabalho docente não é desenvolvido somente pelo professor, mas também por aqueles que lidam diretamente com a educação escolar dos alunos, dentre esses estão monitores, coordenadores, gestores, professores, dentre outros envolvidos nesse processo. Para Oliveira (2010) o que define o trabalho docente são experiências, a prática diária desenvolvida por cada um no ato educativo. Ainda segundo o autor, não se define a docência pelos elementos da profissionalidade docente.

Ao falarmos sobre o trabalho docente, é necessário antes compreendermos a sua importância e sua necessidade no meio social. Não podemos esquecer que o trabalho docente é um dos pilares para compreendermos as mudanças atuais da sociedade em que vivemos. Segundo Tardif e Lessard (2014), o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas.

Neste sentido, compreendemos a importância que o trabalho docente exerce sobre a vida do outro. De acordo com o pensamento de Marx o docente faz parte de uma forma de trabalho onde o mesmo não só tem o poder de transformar, mas também de ser transformado pelo seu trabalho. Ou seja, pelas suas interações com seus alunos e com o meio no qual está inserido, esse docente será transformado. Parafraseando Tardif e Lessard, podemos dizer que o trabalho modifica profundamente a identidade de quem o executa, tornando-se assim aquilo que ele faz.

3.1.2 Perfil docente

Para traçar o perfil das docentes entrevistadas, buscou-se saber a idade, cor, nível de escolaridade, tempo de atuação na educação, o tempo que atua na escola pesquisada suas experiências docentes, a caracterização das suas funções na escola, o regime de trabalho e a organização do tempo. Esse perfil docente será analisado e fundamentado a partir das ideias de autores que nos levam a uma reflexão sobre a construção da identidade docente. Como já mencionamos anteriormente, foram entrevistadas, três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas turmas de 1º, 2º e 3º Ano.

No tocante aos aspectos de cor da pele, idade e formação, os dados serão explicitados em tabela para melhor sistematização das falas das entrevistadas.

Quadro 5: Cor da pele, Idade e Formação das docentes entrevistadas

Turmas	Professoras
1º Ano Fundamental	(ROSA) Com a idade de 54 anos, de cor branca, é licenciada em história e possui o pedagógico (Modalidade Normal).
2º Ano Fundamental	(MARGARIDA) Com a idade de 42 anos, de cor parda, pedagoga e especialista em psicopedagogia clínica e institucional.
3º Ano Fundamental	(DÁLIA) Com a idade de 45 anos, de cor branca, pedagoga e especialista em psicopedagogia.

Fonte: Sistematização da autora

Observa-se que as três professoras possuem curso superior, sendo que apenas uma não possui a formação em pedagogia e não possui especialização a mesma possui também o curso do pedagógico, antes conhecido como o “normal”. Essas escolas surgem no século XIX.

Segundo Silva (2016), sendo mais preciso essa formação tem início em 1830 com a primeira Escola Normal, mas especificamente na cidade de Niterói no Rio de Janeiro, tornando-se a primeira da América Latina em caráter pública, tendo em vista que a que existia nos Estados Unidos era particular. Essas escolas foram criadas pelo Estado, com a necessidade de implementar mecanismos rigorosos para as escolhas dos professores.

A Escola Normal no Brasil emergiu sob influência do modelo francês em que se privilegiou a preparação de professores de forma eminentemente prática, em detrimento do embasamento teórico e do domínio de saberes específicos indispensáveis ao exercício da atividade docente (SILVA, 2016, p. 29).

Ainda de acordo com Silva (2016) esse modelo de formação prevalece durante todo período colonial, até metade do século XIX, quando a sociedade brasileira se depara com o processo de imigração e, conseqüentemente, com a modernidade no mundo do trabalho e com as muitas reformas que tomam a sociedade brasileira naquele período. Mediante essa conjuntura, a escola repensa seu papel na sociedade e compreende-se a mesma como uma instituição capaz de dar condições para que houvesse uma superação nos problemas sociais e

econômicos existentes naquele período. Surge então, a necessidade com a formação dos professores, uma vez que são eles que lidam diretamente com os sujeitos.

Muitas lutas e mudanças foram percorridas até a aprovação da LDB, Lei n. 9394/96, onde através da mesma foi estabelecido que a formação docente para atuar em nível básico deveria ser realizada em nível superior, embora ainda fosse admitida a formação em nível médio na Modalidade Normal, como sendo a qualificação mínima para atuar no magistério dos anos iniciais de escolarização. É então com resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 1/2016 que se tem a definição do curso de pedagogia como sendo o espaço da formação inicial para se realizar o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na Modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional (SILVA, 2016).

Percebemos que ao longo da história do percurso de formação dos professores sempre houve uma preocupação com a formação, sendo que essa formação não é apenas uma forma de adquirir novos conhecimentos, mas também o momento desse sujeito se configurar como profissional. À medida que o professor está em formação, implica que esse está buscando para si um investimento pessoal, uma forma do mesmo sentir-se livre no exercício da sua profissão e construir a sua identidade docente, identidade profissional.

Diante do exposto, constata-se que duas das professoras entrevistadas estão com um bom nível de formação para exercerem suas atividades docentes nas turmas de 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental. Quanto a professora do 1º Ano, essa poderia ter buscado a formação mínima exigida para o exercício da sua profissão, buscando aperfeiçoar-se e estar dentro dos parâmetros exigidos enquanto docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo ela tendo licenciatura em história, mas não é a formação correspondente a sua área de ensino. É perceptível assim que a docente continua no retrocesso da sua formação inicial. Para Cortella (2016), o professor que não busca aperfeiçoar-se na sua formação, que acredita já saber o suficiente, ele denomina-o como o velho. Não por ter bastante idade, mas porque esse acredita que já está pronto e não precisa de mudanças.

Sobre essas mudanças existentes no nosso meio e tomando por base a formação da docente o autor nos convida a uma reflexão quando ele diz que, num mundo de mudança veloz, estamos nós, no século XXI, nascidos no século XX, usando métodos que vinham do século XIX. E quando dá errado em sala de aula, qual o nosso argumento? “Esses alunos não sabem nada” ou “eles não querem saber de nada” (CORTELLA, 2016, p. 23).

É urgente que o professor saia da condição de estar sempre responsabilizando seus alunos. Não podemos sempre culpar os alunos por aquilo que deu errado na sala de aula.

Sobretudo, quando o professor não busca aperfeiçoar-se na sua profissão para então passar para os seus alunos o seu melhor. Quanto a docente do 1º Ano antes já mencionada, é necessário refletirmos que ela trabalha com uma série que exige um olhar atencioso, uma formação sólida, baseada nos princípios da ação-reflexão-ação, principalmente porque a mesma trabalha com crianças que estão em fase da transição, onde a criança está migrando do infantil para o fundamental, e que conseqüentemente para trabalhar com essas crianças, requer uma atenção maior, uma formação que compreenda as singularidades que essas crianças trazem consigo do ciclo anterior.

Nesse ínterim, o trabalho docente também é influenciado pela prática docente de cada uma e pelas suas experiências. Para melhor compreensão é relevante um quadro geral com o tempo de atuação docente, o tempo que atua na escola pesquisada e suas outras experiências docentes.

Quadro 6: Tempo de atuação na Educação, na escola atual e outras experiências docentes

Turma	Docentes	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na escola	Experiências docentes anteriores
1º Ano	Rosa	26 anos	22 anos	Quatro anos como gestora de uma escola.
2º Ano	Margarida	4 anos	1 ano	Professora substituta de outras instituições e psicopedagoga institucional na rede privada.
3º Ano	Dália	20 anos	17 anos	Somente a prática de sala de aula.

Fonte: Sistematização da autora

É possível verificar que duas das docentes entrevistadas já possuem bastante experiência na área da educação. No que diz respeito às suas experiências docentes anteriores, percebemos que não existe diversidade, mas sim que as três sempre atuaram como docentes, e que apenas

duas delas, além da docência passaram pela experiência de gestão escolar e atendimentos psicopedagógicos. Quanto ao tempo de atuação das docentes na escola, percebemos que duas delas já estão na instituição há bastante tempo e que apenas uma é novata na escola.

O tempo de atuação das docentes nos leva a uma reflexão sobre o modelo educacional que vivenciaram há 20 ou 17 anos e sobre o atual modelo de educação nos dias atuais. De acordo com Fernandes (2016) temos passado por diversas mudanças desde as décadas de 80 e 90. Mudanças essas que passam pelo contexto social, político e econômico. Essas mudanças trazem ainda lutas, crises, o surgimento de novos paradigmas, novos atores e movimentos sociais e nova organização na economia mundial com o crescimento da globalização. Esse novo cenário social tem recebido alguns nomes como pós-modernidade ou neoliberalismo. Mas o que de fato nos leva a refletir são as crises de identidades vivenciadas pelos sujeitos, que vêm marcada com um futuro de incertezas. Projetar o futuro tornou-se algo distante de nossa atual realidade. Sobre essa crise Fernandes (2016, p. 78) nos diz que:

Se considerarmos as demandas educacionais postas pela modernidade, as lutas sociais travadas para efetivar o cumprimento dessas demandas e o atual estado educacional, marcado por déficit educacional de grandes parcelas das camadas populares e a questionável qualidade da educação ministrada nos sistemas públicos de educação perceberemos que a educação vivencia uma crise desde a criação do Estado moderno e da escola moderna. Porém, somada a essa crise, já histórica, situasse outra crise, demarcada pelas características do tempo atual que configuram novas caracterizações da sociedade contemporânea.

É fato que o sistema educacional enfrenta uma crise de incertezas e está cercada por inúmeras possibilidades que conduz a escola na busca por novos caminhos. Mediante esse atual contexto, fazendo um comparativo com o início do tempo de trabalho das professoras do 1º Ano (Rosa) e do 3º Ano (Dália) com os tempos atuais, percebemos que as duas docentes acompanharam essas mudanças e conseqüentemente as novas demandas do atual panorama na qual vive a educação. Já a professora do 2º Ano (Margarida), teve o seu início na profissão docente em meio a esse novo contexto de mudanças e incertezas.

Dessa forma, é possível pontuar que encontramos perfis docentes diferenciados, visto que a identidade docente ela é construída em meio à prática, as vivências e as diferentes possibilidades na qual cada um (a) enfrenta. Corroboro com as ideias de Campos (2016) de que a questão da identidade não é considerada como algo imutável, fixo, pelo contrário a todo instante estamos nos deparando com algo novo, situações novas, valores, desafios e conflitos, que nos conduzem a novas situações.

Diante dessa reflexão, é possível compreender que a construção da identidade docente é algo complexo, à medida que essa construção envolve variados aspectos como suas histórias tanto pessoais como profissionais, nesse ir e vir da profissão. Assim sendo, não podemos definir um profissional docente somente pelo seu tempo de trabalho exercido, é necessário antes considerar a complexidade do vivido que envolve cada profissional, ou seja, o eu profissional não pode ser separado do eu pessoal, como bem coloca Nóvoa (2007, p. 15):

A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores favorecendo seu processo de desprofissionalização.

O fato de ser um profissional não faz com que o professor deixe de ser uma pessoa. Pessoa que precisa ser escutada, que tem suas vivências, e que certamente trazem inúmeras realidades que deixam de serem consideradas na sua profissão. É preciso questionar e refletir quem são esses profissionais. A identidade docente, segundo Nóvoa (2007), não é adquirida, é construída. É preciso tempo para construir essa identidade. Se considerarmos o tempo de profissão das docentes Rosa e Dália, compreendemos que são anos de profissão que tem contribuído para que as mesmas construam sua identidade docente, tempo esse já bastante significativo.

Quanto à professora Margarida, percebemos na sua fala, que ela está há um ano como docente nessa escola, porém, antes a mesma já exercia sua profissão como professora substituta em outras instituições, ou seja, sua identidade já vem sendo construída e marcada por rupturas e recomeços, e é justamente esse costurar-se que permite que essas três professoras construam suas identidades. Um aspecto que torna esse processo mais significativo é a troca de experiências que acontece entre os professores e alunos, entre os outros professores, com a gestão da escola, com a comunidade e também com os formadores, essa troca de experiências contribui de forma significativa na construção dessa identidade que não é apenas profissional, mas também pessoal.

3.1.3 Caracterização da função na escola, regime de trabalho e jornada de trabalho

Para caracterizar a função nessa escola Municipal, buscou-se saber: função; atividades desenvolvidas; as turmas que são atendidas pelas entrevistadas; regime e contrato de trabalho;

jornada de trabalho; satisfação com o trabalho desenvolvido; orientação e apoio para a execução das atividades pedagógicas e por fim os recursos disponíveis para a execução das atividades.

3.1.3.1 Função e atividades desenvolvidas na instituição

Segundo as informações coletadas, as três entrevistadas são docentes do quadro permanente da secretaria municipal de educação da cidade de Cajazeiras – PB. Sendo que as três exercem a profissão docente na instituição na qual estão inseridas atualmente, tendo assim dedicação exclusiva na instituição pesquisada. As docentes possuem um regime de 30 horas semanais. Dessas trinta horas, 20 horas semanais são destinadas ao tempo de trabalho em sala de aula, sendo que diariamente essas docentes destinam 4 horas para sala de aula. As outras dez horas são reservadas para o planejamento das atividades pedagógicas e para a formação ofertada pela secretaria municipal de educação.

Ao serem questionadas sobre a organização do tempo de trabalho e planejamento das aulas, percebemos que cada docente possui a sua forma própria de dividir o tempo entre os momentos de estudo, momentos para planejar e o tempo para desenvolver a prática em sala de aula. Sobre essa organização, elas relataram:

Abro um expediente da tarde [...]. Aí preparo o que vai ser aplicado durante o dia [...]. Aproveito o outro expediente que é disponível né?! Que eu não trabalho (Rosa) (Caderno de campo, turma do 1º Ano).

Na sala de aula eu ministro quatro horas. Na preparação das atividades geralmente eu faço isso no final de semana, é mais de 1 hora, 2 ou 3 horas e [...]. Tem as atividades extracurriculares né? É umas quatro horas de planejamento (Margarida) (Caderno de campo, turma do 2º Ano).

Eu procuro organizar da seguinte forma: na minha sala de aula eu tenho a minha rotina, eu tenho meu calendário que eu trabalho os dias, as disciplinas de forma organizada para que eu possa ter um controle de cada um né?! Nos meus planejamentos. Nós temos uma formação que é na secretaria e outra que é na escola, mas os meus planos de aula são feitos à tarde, no sábado, todas as tardes eu planejo todas nas minhas tardes do sábado. Eu faço o meu planejamento individual (Dália) (Caderno de campo, turma do 3º Ano).

Destacamos que as três docentes, compreendem a importância do planejamento para a sua prática docente, mas é importante frisar que a professora Dália do 3º Ano possui uma melhor sistematização para planejar suas atividades. Na medida que a docente consegue separar um tempo para refletir sua prática e planejar suas aulas considerando sempre a realidade dos seus alunos, isso faz com que a docente reflita a sua prática. O planejamento docente faz parte da

prática de cada professor. Sabemos ainda que existem diversos fatores que podem levar a uma variação das horas do trabalho docente.

Como muitas ocupações desse gênero, semiprofissionais, relativamente autônomas, baseadas em relações humanas e que exigem um envolvimento pessoal do trabalhador, principalmente no plano afetivo, a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 113).

Assim, percebemos que a forma como cada docente organiza seu trabalho, planeja suas aulas e a execução das atividades depende de fatores que são singulares a cada um. Não existe uma forma única de realizar esse trabalho, bem como não existe um tempo determinado para cada docente realizar o seu trabalho extraclasse. É importante ainda destacar que o planejamento faz parte da prática de todo docente, é o tempo destinado para estudar, refletir e analisar da melhor forma como será posto em prática o seu planejamento, muito tem a haver com a didática de cada professor. “[...] o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente”.

3.2 ANALISANDO A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

A escrita desse subtópico é norteada pelas observações participantes realizadas nas turmas do 1º, 2º 3º Ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentro dessas observações procuramos centrar o nosso olhar para o lúdico, levando em consideração o nosso problema de pesquisa: porque o lúdico sendo essencial para o desenvolvimento humano, das crianças, pouco vem sendo contemplado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, limitando-se muitas das vezes a uma abordagem conteudista? Além de direcionarmos nosso olhar para a forma como acontece a socialização das crianças através do lúdico, na busca em responder um dos nossos objetivos de pesquisa. À medida que fomos observando, fomos interagindo com as crianças e direcionando o nosso olhar para o que de fato nos interessava naquele momento.

Com a realização da observação participante nas salas do 1º, 2º e 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conseguimos elencar pontos importantes das observações realizadas sobre estas salas de aula, bem como destacaremos algumas falas das docentes, levando em consideração a importante influência do lúdico na socialização das crianças.

3.2.1 Os espaços físicos das salas de aula e suas influências no processo de socialização das crianças

No tocante a estrutura física, observamos que as três salas deixam muito a desejar. O espaço pequeno, mobília inadequada para a idade das crianças, não possui uma boa iluminação, as paredes pintadas com cores muito sombrias (inadequada para idade das crianças), não possui armários nas salas de aulas, as salas não disponibilizam de jogos educativos, brinquedos ou outros tipos de materiais lúdicos que facilitem no processo de ensino aprendizagem.

As docentes das respectivas salas de aula buscam colocar alguns elementos lúdicos fixados na parede das salas, mas muitas das vezes é retirado pelos alunos dos turnos da tarde e noite, inviabilizando o trabalho das docentes que tentam organizar o espaço de forma lúdica. Outro aspecto destacado pelas docentes se refere à organização das cadeiras nas salas de aula, que segundo as mesmas as mesas e cadeiras não podem ser organizadas em círculo porque a direção da escola não permite, limitando o trabalho com essas crianças em sala, além de dificultar a socialização das mesmas visto que elas não podem trabalhar em grupos, tornando a mesma um ambiente tradicional, com mesas e cadeiras enfileiradas.

As professoras Rosa e Dália relatam que:

Minha filha se eu colocar essas mesas e cadeiras em círculo tem que se organizar tudo no final, nada pode ficar fora do lugar (Rosa). (Caderno de campo turma - 1º Ano)

Aqui, para trabalhar com essas mesas e cadeiras em círculo é um trabalho danado, não podemos deixar as cadeiras e mesas em círculo no final da aula, porque se não somos reclamados. Por isso eu até evito sabe, as crianças fazem muita bagunça arrastando mesas e cadeiras (Dália). (Caderno de campo – turma 3º Ano)

Considerando a importância de se criar espaços que facilitem o trabalho com o lúdico, percebemos que a direção da escola, por questões organizacionais bem como as próprias docentes estão privando as crianças de vivenciarem em um ambiente que seja mais aconchegante para a aprendizagem das mesmas, um ambiente que facilite a socialização dessas crianças e que as mesmas compreendam a importância de se trabalhar em equipe. Para Friedmann (2012, p. 147):

A criação de projetos, programas e espaços lúdicos para as crianças e jovens significa, então, oferecer a eles a possibilidade de conviver com diferenças individuais e viver experiências das quais são muitas vezes privados por suas condições sociais ou de saúde. Essa convivência e essa experiência em torno do brincar são facilitadoras do processo de transformação do indivíduo, do grupo e do ambiente social.

Em consonância com as ideias da autora, compreendemos que propiciar ambientes com atividades lúdicas para as crianças, é também oferecer as mesmas condições de vivenciarem um importante processo de socialização. Processo esse que os leva a uma transformação pessoal e social. Do contrário, teremos uma geração de crianças individualistas e incapazes de executar um trabalho em equipe. Ainda segundo Friedmann (2012, p. 51) “O contexto das atividades lúdicas deve ser estimulante para a atividade mental, emocional, corporal e social das crianças e, segundo suas capacidades, para a cooperação”. Assim, percebemos o quão é importante à criança estar inserida em ambientes que proporcionem esses aspectos para o seu desenvolvimento.

Nesse ínterim, o docente torna-se um facilitador ao propiciar aprendizagens significativas e prazerosas para seus alunos, buscando superar os desafios que lhe são impostos pela forma organizacional da instituição escolar. Para Tardif e Lessard (2014), a escola não se diferencia da maioria das organizações sociais, burocratizando o trabalho dos agentes que trabalham na escola, para melhor compreendermos só precisamos olhar para a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas. Já a professora Margarida procura organizar sua sala em círculo para trabalhar algumas atividades que segundo ela “*quando coloco a sala em círculo facilita o meu trabalho*”. (Caderno de campo – turma 2º Ano). É notória a diferença nos perfis das docentes no que diz respeito ao trabalho com o lúdico na sua prática docente. Foi possível fazer essa identificação até mesmo na decoração da sala de aula. A Sala de aula da professora Margarida possui cantinho da leitura, cantinho da matemática, mural de recepção, relógio e calendário lúdico, mural de ajudante do dia, além do alfabeto ilustrado. São elementos que ela busca trazer como facilitadores do seu trabalho e consequentemente facilitadores para a aprendizagem das crianças. A docente busca desenvolver sua prática incrementando a ludicidade que desperta nas crianças as suas capacidades de imaginação, criação e socialização. Segundo Dias (2011, p. 50):

Um dos caminhos para fazer frente à realidade congelada e opressiva de muitas escolas e trazer a vida à tona é a busca de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade.

A autora traz uma importante discussão sobre o simbólico que contribui de forma significativa no desenvolvimento da criança, bem como na sua socialização com os demais. Quando a professora Margarida vai trabalhar o calendário do dia, ela convida uma criança

diferente a cada dia para ser seu voluntário e por alguns minutos ocupar o espaço que ela ocupa de estar à frente dos colegas. À medida que a criança vai auxiliando a professora, ele vai interagindo com outras crianças e também com a própria docente. Da mesma forma, acontece com os outros diversos espaços lúdicos criados pela docente como cantinho da matemática, cantinho da leitura etc. Percebemos então que através de uma única atividade é possível à criança brincar, aprender, interagir, desenvolver-se e socializar-se com as demais crianças. Para Dias (2011, p. 49-50):

Quem trabalha com educação no Brasil, principalmente com a educação de crianças pequenas, se depara com um problema crucial (além de todos relacionados ao descaso econômico material): o resgate do conhecimento estético sensorial expressivo, verbal e não verbal, para energizar e se contrapor a um ensino *pseudorracional* que desrespeita a construção do conhecimento e da alfabetização como leitura significativa do mundo, que dicotomiza pensamento e sonho, trabalho e jogo, razão e sentimento/sensualidade; e impõe autoritariamente um modelo de relação passiva, alienante e medíocre com o mundo.

Quando a criança está em frente aos outros colegas auxiliando a professora, ele também está atuando como a professora da sala, ou seja, está no faz de conta, no simbolismo, trabalhando com a sua própria imaginação e com a dos demais colegas de sala. Esses estão ainda construindo relações com os colegas e com a professora, através das trocas de saberes, de experiências que permitem que os envolvidos coloquem significado na ação vivenciada.

“Acreditamos que é preciso exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais, para que a própria linguagem verbal, socializada e ideologizada, possa transformar-se em verdadeiro instrumento de pensamento (DIAS, 2011, p. 50).

Percebemos ainda, uma notória diferença no trabalho das docentes ao ministrarem suas aulas. A professora Rosa, ao iniciar suas aulas, começa sempre de forma tradicional, apenas dando bom dia as crianças, a mesma desconsidera a importância dos elementos lúdicos para receber essas crianças no seu dia a dia na escola (músicas, dinâmicas, brincadeiras, etc.). Ou seja, falta dinamicidade na condução do trabalho docente, sobretudo, porque a mesma lida com crianças na faixa etária de 6 anos de idade. Para trabalhar os conteúdos curriculares no dia a dia, ela expõe os conteúdos, sempre pedindo silêncio e sem permitir uma interação das crianças nos momentos das atividades. Quanto ao comportamento das crianças, são crianças indisciplinadas e que precisam de atenção, afeto e momentos de interação com elementos que os ajudem a superar esses conflitos. Essa é uma turma de crianças que está vivenciando a

transição do Ensino Infantil para o fundamental, fase essa que exige um olhar atencioso sobre a criança. Sobre essa transição a BNCC (2017, p.51) na sua terceira versão destaca:

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educadores sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

Essa descontinuidade acarreta prejuízos ao desenvolvimento infantil, uma vez que a transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental é permeada por diversas mudanças que podem afetar a identidade que está sendo construída pela criança.

Ao chegarem ao primeiro ano do Ensino Fundamental, essas crianças se deparam com uma série de mudanças, começando pela mobília que já não é mais adequada para o seu tamanho podendo afetar no desenvolvimento motor da criança, existe uma grande mudança na maneira com o currículo é estruturado para essas crianças, a forma como o currículo é trabalhado, as crianças começam a realizarem as primeiras avaliações somativas que são exigidas em alguns Estados, como exemplo dessas avaliações pode-se citar o SOMA, que é um Pacto pela aprendizagem da Paraíba. Esse sistema foi criado para auxiliar no sistema de alfabetização e letramento do Estado e dos municípios da Paraíba, seu objetivo é a alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º Ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, as crianças começam a serem avaliadas já no 1º Ano do Ensino Fundamental levando a criança a realizar provas para avaliarem seu desempenho. Até mesmo o tempo que é destinado para essas crianças brincarem é reduzido. Assim sendo, essa transição do ensino infantil para o fundamental faz com que as crianças vivenciem situações na quais as mesmas ainda não se encontram preparadas.

A limitação observada quanto ao espaço físico nas salas de aula tende a dificultar a realização de atividades, por exemplo, com movimentos amplos e brincadeiras que exigem mais espaços para serem efetivadas, como as brincadeiras de roda por exemplo. Esse tipo de brincadeira é tido como brincadeiras tradicionais “brincadeiras nas quais as crianças, ao som de uma música, cantiga ou rima, viram-se, mexem-se falam, dançam e representam” (FRIEDMANN, 2012, p. 67).

Assim, à medida que essas crianças executam essas ações por meio da brincadeira estão também interagindo, trocando experiências, aprendendo e tornando-se seres sociáveis através dos benefícios do brincar. Tendo um espaço limitado na sala de aula, essas brincadeiras livres terminam só acontecendo no pátio e na área de alimentação da escola, gerando assim momentos

de euforia no momento da alimentação, onde muitas das vezes as crianças deixam de comer o lanche que é servido na escola para ter mais tempo para brincar livremente no momento do intervalo. Presenciamos diversas situações onde nem mesmo no momento do recreio as crianças estavam livres para brincarem. Sempre nos deparávamos com a presença dos gestores da escola, ou até mesmo dos professores controlando esses momentos que são das crianças. Eram falas que sempre ecoavam no mesmo contexto:

Para de correr meninos, será que vocês só podem estar correndo? (Rosa) (Caderno de campo).

Se vocês continuarem correndo, vou mandar para a sala e vão ficar sem recreio (Gestora). (Caderno de campo).

Tanta coisa para brincar, mas eles só querem correr, eu podia deixar sem recreio para aprenderem a brincar sem correr (Dália). (Caderno de campo).

Mediante as falas, percebemos que até mesmo no momento do recreio, as crianças são controladas e tolhidas de brincarem livremente. Falta compreensão por parte dos gestores e das professoras que é no momento do recreio que essas crianças têm a oportunidade de vivenciarem momentos de socialização, aprendizagem e descobertas, criando assim um ambiente propício ao seu amplo desenvolvimento.

Não será que dessa forma, tolhemos a autonomia das crianças e as deixamos sem voz, sem liberdade, para “respirar”, para fazer o que têm vontade? Não é porque as crianças não brincam daquilo que nós adultos achamos “adequado” que elas não estão tendo seu “tempo lúdico”. Ou seja, brincar na biblioteca, conversar ou contar piadas para os amigos, olhar outras crianças, bater figurinhas, descansar, inventar jogos, correr, ficar à toa; qualquer atividade em que as crianças possam ser crianças do jeito que queiram vale! (FRIEDMANN, 2012, p. 150)

De acordo com o pensamento da autora, compreendemos que o tempo que a criança vivencia para que aconteça o seu desenvolvimento é diferente do nosso tempo. Muitas das vezes acreditamos que podemos acelerar ou retardar algumas situações no desenvolvimento das crianças, quando na verdade é preciso que o tempo delas seja respeitado. A forma como cada uma brinca é típico delas, das suas culturas, expressando assim aquilo que elas trazem consigo. Se formos comparar o desenvolvimento das crianças, iremos perceber que cada uma tem um tempo específico, não é necessariamente obrigado que todas as crianças comecem o seu processo de leitura na mesma idade. É preciso, pois, deixarmos nossas crianças mais livres, para que essas consigam brincar, ler, andar etc. no tempo próprio do seu desenvolvimento. Com

as atividades lúdicas não é diferente existe uma forma de brincar diferenciada de acordo com a idade de cada uma.

3.2.2 As atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para a socialização das crianças

No tocante as observações da parte pedagógica, percebemos que a professora do 2º Ano do Ensino Fundamental, busca trazer atividades lúdicas para as crianças. Das três salas observadas, foi possível analisar que a turma dessa professora é a que demonstra maior índice de indisciplina, logo, Margarida busca no lúdico uma maneira para chamar a atenção dos seus alunos, trabalhando com atividades pedagógicas lúdicas que conduz essas crianças a consequentemente desfrutarem de uma aprendizagem prazerosa. Em uma de suas aulas de matemática pudemos presenciar momentos de muita interação, aprendizagem e entusiasmo das crianças por aquilo que estavam fazendo. A turma estava estudando as operações de adição e subtração na matemática. A forma lúdica com que a docente expôs o conteúdo permitia que a aprendizagem fluísse de forma natural.

Vocês lembram que eu pedi que vocês trouxessem embalagens de itens que os pais de vocês compram para suas casas? Então, eu pedi porque hoje vamos trabalhar a adição e a subtração de forma diferente. Vamos montar o nosso mercado na sala de aula. Preciso que coloquem as mesas e cadeiras em círculo, porque no centro da sala vai ser o nosso caixa do mercado e voluntariamente eu vou chamando de dois em dois, para que um seja o caixa e o outro seja o cliente. Preciso que todos observem como vamos fazer (Margarida) (Caderno de campo, turma do 2º Ano).

A professora organizou a sala para a aula de matemática montando um mercado na sala de aula, cada criança trouxe suas embalagens, a professora trouxe uma máquina calculadora para fazer parte do caixa e comprou notas de dinheiro pedagógico. Com essa dinamicidade, as crianças se tornavam protagonistas, foram imersos no mundo do faz de conta à medida que um era o caixa e o outro o cliente.

Uma das tarefas centrais do desenvolvimento nos primeiros anos de vida é a construção dos sistemas de representação, tendo papel-chave neste processo a capacidade de “jogar com a realidade”. É neste sentido que podemos dizer que o jogo simbólico constitui a gênese da metáfora, possibilitando a própria construção do pensamento e a aquisição do conhecimento (DIAS, 2011, p. 51).

Percebemos o quanto é importante esse jogo simbólico para o desenvolvimento das crianças, para que o conhecimento possa ser construído de maneira significativa. As crianças tiveram ainda a oportunidade de interagirem umas com as outras, com o restante da sala e com a professora, além de aprenderem adição e subtração brincando, ou seja, a aprendizagem tornou-se prazerosa à medida que eles aprendiam brincando, e ainda transferiam aprendizagem para os demais colegas. Em uma única atividade, além da aprendizagem e socialização, identificamos que o incentivo às crianças foi efetivado, favorecendo a elas uma maior responsabilidade com o dinheiro e a trabalharem com a reciclagem daquelas embalagens. Destacamos ainda, que a criança adentrou no seu universo do dia a dia, com a rotina diária que eles vivenciam com seus pais.

Outra observação bastante pertinente no decorrer dessa aula, foi perceber a forma como as crianças expressam as suas emoções, sentimentos e também o universo que está a sua volta através do lúdico. Durante a atividade, à medida que observava os colegas, um sendo o caixa e o outro o cliente um dos meninos da turma fez uma arma de papel, chegou perto do colega que estava sendo o caixa e exclamou é um assalto, quero o dinheiro! Uma atitude na qual a criança expressou aquilo que ele vivencia no seu dia a dia, uma brincadeira que o conduziu a fazer essa expressão. Podemos enfatizar que o simbólico ganha força nessa atitude da criança, e o mesmo utilizou-se desse simbolismo para expressar a sua percepção de mundo.

O homem é concebido como um sujeito que interpreta o mundo a partir de esquemas de pensamento que são redes intrincadas, cognitivas, conscientes e inconscientes, elaborações internas de cada um, construídas dentro a partir do contexto cultural e social. O contexto cultural, por sua vez, se estrutura por meio de representações coletivas simbólicas, que vão ser, ao mesmo tempo, alimento e produto do pensamento humano (linguagem, arte, religião, mito, ciência). A realidade é, assim, construída; nunca capturada diretamente por um pensamento linear ou um discurso explícito (DIAS, 2011, p. 52).

De acordo com as ideias da autora, compreendemos que aquela criança interpretou o mundo que está a sua volta, e através do lúdico ele expressou uma realidade social e cultural que o rodeia. Utilizando-se do coletivo ele simbolizou, ou seja, construiu sua própria realidade. Aquela atividade tornou-se bastante produtiva também para a professora, logo que a mesma conseguiu observar o comportamento do seu aluno e identificar diversos aspectos que o leva a um diagnóstico, compreendendo por que do seu mau comportamento na sala de aula. Sobre essas observações no decorrer das atividades, Friedmann, (2012, p. 46) enfatiza que:

O educador pode, a partir da observação das atividades lúdicas, obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual de seus alunos; descobrir em qual estágio de desenvolvimento se encontram as crianças; conhecer os valores, as ideias, os interesses e as necessidades de cada grupo, seus conflitos, problemas e potenciais. Se, porém, o que pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou promover aprendizagens específicas, o brincar pode ser utilizado como uma possibilidade de desafio cognitivo, desde que escolham as atividades adequadas.

Dessa forma, compreendemos a atividade lúdica como uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno é importante de tal forma que esse sente prazer em aprender, consegue aprender brincando, deixando de lado os métodos tradicionais de ensino que não percebe o aluno como um protagonista nesse processo. Já para o professor, esse consegue ter uma visão ampla do desenvolvimento dos seus alunos, como bem coloca a autora, permite que esses realizem uma espécie de diagnóstico, um mapeamento do desenvolvimento da criança. Esse diagnóstico que o professor realiza do seu aluno é importante para que esse possa utilizar-se das peculiaridades apresentadas pelo mesmo, para assim poder desenvolver um trabalho que valorize a sua história, a sua cultura, o meio social no qual está inserido.

A observação das crianças revela a diversidade e complexidade de comportamentos, atitudes e influências multiculturais. Conhecendo-as a partir da observação, o educador tem a oportunidade de enriquecer e criar repertórios lúdicos que atendam às singularidades de cada criança ou do grupo. Por exemplo, se você atua em uma escola rural, que acolhe no mesmo grupo crianças de diversas regiões e/ou faixas etárias aquilo que pode parecer diferente aos olhares das outras crianças (palavras, expressões, roupas, personagens, o que mais as sensibiliza, ou o que as torna agressivas ou irritadas, as brincadeiras com que contribuem, as piadas que fazem, as comidas que preferem) pode ser conteúdo essencial para você pensar e propor atividades que incluam várias dessas informações e características. Se você pensar e propor atividades que incluam várias dessas informações e características. Se você inventar uma história, criar uma “caça ao tesouro”, ou um jogo de percurso poderá incluir essas falas, brincadeiras, personagens etc., para convidar todos e cada um a se sentirem, de alguma forma, familiarizados e incluídos (FRIEDAMANN, 2012, p. 57).

Percebemos o quanto é importante o professor voltar o olhar para o seu alunado, compreendendo e valorizando a cultura dos mesmos. Ter esse cuidado favorece o desenvolvimento das atividades lúdicas voltadas para o meio social que a criança está inserida. Em muitas situações é possível perceber em um grupo de crianças um estranhamento com a cultura do outro, tornando-se assim uma ótima oportunidade que o professor aborde na sala de aula a importância de respeitar o outro nas suas singularidades e a partir dessas brincadeiras

promoverem a socialização entre as diversas culturas e realidades existentes no espaço da sala de aula e da escola.

Ainda dentro do contexto das atividades, buscando encontrar de que forma elas podem contribuir na socialização das crianças, foi também possível observar outro dia de atividade bastante produtivo na turma do 2º Ano, com a professora Margarida. Nesse dia, a docente estava trabalhando com o gênero textual de receitas. A mesma colocou a sala em círculo, utilizou o Datashow para trabalhar com o passo a passo da receita de um bolo de chocolate. No dia anterior ela já havia trabalhado o conteúdo por meio de aula expositiva. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer o gênero textual, visualizar todo o processo de fazer o bolo por meio de equipamento tecnológico que muito lhes chamou atenção e após aprenderem sobre aquele conteúdo, tiveram a oportunidade de fazerem um lanche partilhado na sala com um bolo de chocolate feito com aquela mesma receita. Dessa forma, as crianças tiveram a oportunidade de aprender em um espaço diferenciado que foi a sala de vídeo, não só por meio da exposição, mas também de imagens e em seguida com a vivência.

É perceptível a satisfação das crianças ao realizarem aquele tipo de atividade, aonde uma ia ajudando a outra a executar a atividade, acontecendo ali uma troca bastante significativa para o seu desenvolvimento. Além do momento do lanche se tornar um espaço de descontração, aprendizagem e socialização. As crianças se sentiram motivadas a realizarem aquela atividade por ser algo que lhes chamou atenção. Para Friedmann (2012, p. 45): “[...] a aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade”. É importante que a preocupação da educação seja a de proporcionar para as crianças um desenvolvimento dinâmico e para isso é importante trabalhar com conteúdos que considere o dia a dia e que considere as necessidades e interesses das crianças.

Diante das realidades analisadas sobre as contribuições das atividades lúdicas no processo de socialização das crianças, fica evidente o quanto essas atividades contribuem nesse processo de socialização, permitindo ainda que os grupos de crianças possam inserir-se no universo do outro, conhecendo e respeitando a forma de ser de cada um. Compreendemos ainda essas atividades lúdicas como uma importante ferramenta para o desenvolvimento das crianças. Percebemos que das três professoras observadas, apenas uma possui esse cuidado de estar realizando atividades lúdicas na sua sala de aula com uma frequência maior, que é a professora Margarida do 2º Ano. Nas turmas de 1º e 3º Ano do Ensino Fundamental, além de encontrarmos salas de aula sem os espaços estruturais lúdicos, presenciamos também aulas sem essa vivência na prática das docentes. Na sala de aula do 1º Ano, da professora Rosa, a necessidade é ainda

maior de acontecer momentos lúdicos nas aulas, no recreio, sobretudo se considerarmos que são crianças ainda bem pequenas e que estão sofrendo os impactos da transição do da Educação Infantil para o fundamental. Mas, o que de fato presenciamos foram aulas voltadas para uma abordagem conteudista, preocupando-se apenas em transferir conhecimento por meio de conteúdos e não de construir conhecimentos juntamente com as crianças. Já na sala do 3º Ano, a professora Dália preocupa-se muito em manter a sala “organizada” ao seu modo, cadeiras sempre enfileiradas, nada de barulho e as crianças realizando atividades para atender um currículo.

3.3 AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE LUDICIDADE

A análise das concepções docentes sobre a ludicidade nos permite compreender o que as docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental entendem por lúdico, ou seja, nos permite conhecer individualmente o pensamento, as ideias e projeções que cada uma faz sobre a ludicidade em meio a sua prática cotidiana da sala de aula. Dessa forma, esse tópico nos traz uma importante contribuição do olhar docente sobre a forma como o lúdico pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

3.3.1 As percepções docentes sobre uma prática lúdica

Sobre essas percepções docentes acerca da ludicidade, cada uma das docentes entrevistadas expressou aquilo que compreendia de mais significativo sobre o lúdico.

A professora Rosa do 1º Ano, quando questionada sobre o que ela compreende por lúdico, a mesma relata que:

É [...]. Bastante produtivo, interativo, né?
Ajuda a criança a aprender com mais facilidade...
E também ajuda no trabalho do professor, facilita a aprendizagem da criança e também para o trabalho da gente.

Mediante a fala da professora sobre a sua percepção do lúdico, percebemos que a mesma ainda não se sente segura para definir o lúdico. Mesmo ela expressando que é interativo que ajuda na aprendizagem da criança, no seu próprio trabalho, ainda assim ela não conseguiu explicar como o lúdico pode auxiliar na aprendizagem e no seu trabalho, ou seja, percebemos ainda uma fala um pouco truncada na sua expressão sobre o lúdico. Na concepção de Friedmann

(2012), e em consonância com a autora acreditamos que o docente precisa adotar algumas posturas pedagógicas, para de fato compreender o lúdico e alcançar objetivos ao se trabalhar com esse elemento, não podendo ficar apenas na superficialidade do seu trabalho.

Essa falta de conhecimento sobre o lúdico pode conduzir a docente a trabalhar com práticas ritualizadas, conteudista ou até mesmo a trabalhar o lúdico sem um direcionamento pedagógico, sem objetivos. É importante ressaltar mais uma vez que é na turma do 1º Ano do Ensino Fundamental onde surge a necessidade de maior atenção com o trabalho que está sendo desenvolvido com as crianças.

As relações na escola estão congeladas e os conhecimentos ritualizados. Existe um abismo entre o jogo metafórico e a aprendizagem mecanicista. A força da manipulação autoritária faz sombra à força da vida instintiva da criança e à possibilidade de construção do conhecimento significativo (DIAS, 2011, p. 60).

Muitas escolas, assim como seus docentes ainda defendem essa prática mecanicista, conteudista e mesmo compreendendo que o lúdico auxilia no seu trabalho e na aprendizagem das crianças optam por vivenciar aquilo que traz mais segurança por ser algo que já faz parte da sua prática docente. Os desejos e anseios do aluno são assim deixados de lado, porque na concepção da escola e do docente é mais proveitoso ter um aluno alfabetizado aos seus modos do que um aluno que pensa e constrói conhecimento por si só, em muitas situações ter uma turma de aluno que constrói seus próprios conhecimentos na sala juntamente com o professor, mediante os incentivos que vai recebendo, na visão do docente significa ter mais trabalho para planejar e desenvolver seu planejamento diário na sala de aula.

Por isso, é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita do mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização (DIAS, 2011, p. 60).

Faz-se necessário ampliar a visão o conceito do lúdico nas escolas, trazendo assim a dimensão da sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança como elemento construtivo da linguagem e pensamento da criança. Na percepção docente o lúdico precisa estar muito bem definido, como elemento que contribui sim para ambos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, mas antes disso é preciso clareza de que forma, porque e o que é necessário para que o lúdico promova essas transformações.

Para a professora Margarida do 2º Ano do Ensino Fundamental:

O lúdico nas primeiras séries iniciais é fundamental, até porque a criança tá naquelas fases em que ela precisa ter incentivos para aprender né?! Então, colorido... O que chama atenção vai fazer com que ela queira aprender mais né? É de suma importância, não dá para trabalhar na Educação infantil ou fundamental nos anos iniciais sem lúdico.

A professora Margarida destaca o lúdico como sendo essencial para a aprendizagem da criança, para o seu desenvolvimento cognitivo, a mesma expressa ainda que o lúdico faz parte da educação infantil e fundamental de tal forma que não dá para realizar um bom trabalho sem a presença desse importante elemento no processo de ensino aprendizagem.

Em consonância com a linhagem de pensamento da professora, Kishimoto (2011, p. 40) também compreende os elementos lúdicos como recursos que ajuda no desenvolvimento da criança e educa de forma prazerosa.

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expressão da educação infantil, especialmente a partir desse século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número de operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora; parlendas para expressão da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressões motora, gráfica e simbólica.

E evidente a infinidade de possibilidades que o lúdico traz para o processo de ensino aprendizagem. Disto, surge à importância de um olhar atencioso do docente para visualizar e colocar em prática essa multiplicidade de saberes que o lúdico pode proporcionar tanto ao educando como ao seu trabalho enquanto docente. Para isso, é também necessário por parte do docente que haja intencionalidade com os elementos lúdicos utilizados na sala de aula.

Ao permitir à ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2011, p. 40-41).

Quando as situações lúdicas são criadas com intencionalidade pedagógica, tendo como objetivo a aprendizagem da criança, é aí que surge então o ato educativo na dimensão formal, ou seja, acontece desenvolvimento e aprendizagem. Ao analisarmos novamente a fala da professora Margarida, compreendemos que na sua expressão “*não dá para trabalhar sem o lúdico*” ela tenta explicar o quanto o mesmo pode potencializar as situações de aprendizagem da criança, conduzir a criança para uma aprendizagem prazerosa, com capacidades de ação ativa nesse processo de forma motivadora. Existem inúmeras propriedades encontradas nos jogos pedagógicos que conduzem as crianças a diferentes tipos de conhecimentos e habilidades diversificadas.

A professora Dália do 3º Ano do Ensino Fundamental traz nos seus relatos que trabalhar com o lúdico é vivenciar possibilidades diferenciadas na sua sala de aula, ela destaca ainda que consegue ver o lúdico como algo que contagia. Apesar de não termos observados na sua vivência de sala de aula muitos elementos lúdicos, percebemos que a docente possui sim uma boa compreensão sobre o lúdico e que a mesma vislumbra as contribuições do lúdico para aprendizagem da criança e para o bom andamento do seu trabalho.

Na minha prática, quando eu trabalho o lúdico, eu vejo que as crianças, elas aprendem mais. A desenvoltura, a forma que elas ficam na sala de aula, aquele entusiasmo, a alegria, todos querendo participar, isso motiva a gente também né? Sempre dá uma aula mais dinâmica, diferente, tudo que é diferente contagia (DÁLIA, 3º Ano do Ensino Fundamental).

Ao analisarmos as falas e a postura de Dália no momento das observações realizadas em sala e o seu relato na entrevista, é possível fazermos um comparativo e apontarmos que existe controvérsias na sua fala e na sua prática. Visto que, anteriormente, ela diz não mudar a organização geográfica da sala para não ter problemas, utiliza o recreio como instrumento de punição, sua sala de aula não possui muitas cores atrativas no ambiente e ela preza muito pelo conteúdo para a aprendizagem das crianças. Porém, na sua fala ela traz uma visão sobre o lúdico que é bem contrária as suas atitudes. Essa controvérsia entre as falas e a atitude da docente, nos conduz a uma importante reflexão de que, para alguns docentes, existe algo que o leva a uma acomodação na sua prática, ele tem conhecimento da relevância que um elemento pode trazer para sua prática, porém, isso pode lhe trazer muito trabalho, exigindo do mesmo a sair de sua zona de conforto, causando-lhe assim um estranhamento e o desejo de permanecer acomodado. Muitos docentes ainda estão presos a práticas que supervalorizam o conhecimento científico.

Analisamos na fala da docente que ela possui consciência da importância de trabalhar com metodologias lúdicas, que envolva seus alunos, que os conduza a construir conhecimento, porém segue metodologias contrárias, buscando seguir uma linhagem apoiada no positivismo.

Compreendemos que as cobranças provenientes do sistema podem conduzir a mesma a ter esse tipo de comportamento na sua prática. Escolas e docentes tem vivenciado cada dia mais a cobranças de desenvolverem práticas conteudista, apoiada em um determinismo científico.

Como educadores precisamos estar mais atentos a tudo isso e tentar superar toda e qualquer relação dicotômica e todo formalismo didático, utilizando procedimentos metodológicos que estejam em consonância com as concepções da ciência atual. A partir dessa linhagem de pensamento, dos princípios enfocados, como fica a questão da mediação pedagógica? Que implicações relevantes na pedagogia e na didática podem ser destacadas a partir dessa construção teórica? Como fazer para que a escola mude os seus referenciais teóricos associados ao positivismo, ao determinismo e à casualidade linear que ainda continuam fundamentando as práticas educacionais da maioria dos educadores? Que metodologias ou estratégias didáticas devemos prestigiar? (MORAES, 2008, p. 158).

O pensamento da autora nos conduz a uma reflexão sobre o modelo didático pedagógico que é utilizado nas nossas escolas, mas especificamente na prática docente. Compreendemos que não é importante apenas ter o conhecimento, mas também saber pô-lo em prática, utilizar metodologias adequadas para que de fato se construa conhecimento. Para Moraes (2008) é preciso superar posturas do tipo teoria versus prática, ou seja, teoria e prática devem caminhar juntas, não deve existir essa diferenciação, sobretudo se considerarmos que todos os elementos fazem parte do processo de construção do conhecimento. Assim sendo, compreendemos que a diferença existente entre a fala e a prática da professora Dália faz parte de um condicionamento de práticas instrucionistas que há muito tempo deixaram de ser edificantes para os alunos e para o próprio professor. Com o surgimento do pensamento complexo, que requer abertura, diálogo, criatividade, reflexividade e tem se tornado cada dia mais emergente em nosso meio é importante a abertura docente para vivenciar esse novo caminhar (MORAES, 2008).

Trabalhar uma prática lúdica na docência é também valorizar a importância do pensamento complexo que defende o aluno face ao sentimento do prazer em aprender, em estar em um ambiente que seja dinâmico e favorável para o seu desenvolvimento. Em consonância com o pensamento de Friedmann (2012), o docente quando trabalha com atividades lúdicas de forma consciente, esse consegue despertar na criança um caráter de prazer na aprendizagem. O principal objetivo da educação deveria ser o de proporcionar às crianças um desenvolvimento

integral por meio da dinamicidade, para isso é importante que os conteúdos sejam correspondentes com os conhecimentos já adquiridos pela criança e que desafiem a inteligência das mesmas.

3.3.2 O olhar docente sobre os elementos lúdicos que são positivos na sua prática docente

Sabemos que o lúdico não pode ser compreendido por uma atividade, mas sim por uma enorme diversidade de atividades e manifestações que fazem do mesmo um importante recurso para ser utilizado nas práticas docentes, tendo como objetivo facilitar o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento integral dos sujeitos, além de proporcionar aos envolvidos o prazer em aprender. Mediante essa diversidade de manifestações lúdicas, procuramos dialogar com as docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na busca em descobrir quais os elementos lúdicos que as mesmas consideram mais positivos para a sua prática docente. Para a docente Rosa ela diz que considera importante: “os jogos pedagógicos né? A matemática, também, as atividades de educação física, as cantigas de roda também”.

A docente elenca três atividades que ela percebe auxiliar na sua sala de aula. Em meio às atividades ela cita a matemática, uma das disciplinas que faz parte do currículo escolar. Acreditamos que a docente cita essa disciplina devido às inúmeras possibilidades que existem de se trabalhar a matemática através de jogos pedagógicos, brincadeiras, cantigas, histórias etc. Mediante as observações realizadas, podemos perceber que com grande frequência as atividades de educação física que eram para serem trabalhadas pelo profissional da área são desenvolvidas pela docente e ela termina sempre por fazer atividades com movimentos de correr e pular. Brincadeiras ou jogos de correr e pular podem ser compreendidas como:

São brincadeiras ou jogos nos quais há um movimento de sair do lugar, percorrer uma determinada distância ou sair do chão. Os materiais são raros e as regras, flexíveis. Nas brincadeiras ou jogos de correr, as crianças realizam movimentos de ida e volta, enfrentando desafios diversos no percurso (FRIEDMANN, 2012, p. 63).

Levando em consideração a importância das aulas de educação física para a criança, e considerando que são nessas aulas que a criança trabalha com o seu desenvolvimento motor amplo, analisamos a negligência por parte da escola em deixar essas aulas que faz parte do currículo escolar sobre a responsabilidade da docente que não possui formação para desenvolver esse trabalho. As aulas acontecem sem objetivos, momentos que eram para se trabalhar com o desenvolvimento motor da criança, tornam-se momentos de recreação sem

objetivos, o lúdico acontece aí sem intencionalidade. Além disso, existe ainda a questão do vigor físico da docente que já tem 54 anos de idade e já não consegue mais acompanhar o ritmo físico de 28 crianças em uma aula de educação física.

Sobre as cantigas de rodas citadas por Rosa, segundo Friedmann (2012, p. 66) essas são “brincadeiras nas quais as crianças, ao som de uma música, cantiga ou rima, viram-se, mexem-se, falam, dançam, representam. Nas cantigas de roda, as crianças giram em rodas de acordo com o ritmo das cantigas, diálogos e ações. A música é o principal elemento dessas brincadeiras”. Um exemplo que podemos citar de uma cantiga que envolve os conteúdos matemáticos é a cantiga “*Mariana conta*” autoria de Rubinho do Vale.

Mariana Conta

Mariana conta um
Mariana conta um
É um, é um, É um, é Ana
Viva Mariana! Viva Mariana!

Mariana conta dois
Mariana conta dois
É dois, é um, é dois, é Ana

Viva Mariana! Viva Mariana!

Mariana conta três
Mariana conta três
É três, é dois, é um, é dois, é três, é
Ana

Viva Mariana! Viva Mariana!

Mariana conta quatro
Mariana conta quatro
É quatro, é três, é dois, é um,
É dois, é três, é quatro, é Ana

Viva Mariana! Viva Mariana!

Mariana conta cinco
Mariana conta cinco
É cinco, é quatro, é três, é dois, é um

É dois, é três, é quatro, é cinco, é Ana

Viva Mariana! Viva Mariana!

Mariana conta seis

Mariana conta seis

É seis, é cinco, é quatro, é três, é dois é um

É dois, é três, é quatro, é cinco, é seis

Agora é com vocês! Agora é com vocês!

Vai vocês!

Compositor: Domínio Público

A letra da música contempla os numerais, tornando-se assim um excelente elemento lúdico para trabalhar com diversos conteúdos, como a matemática e a depender da criatividade do professor é possível trabalhar ainda com a linguagem oral e escrita e natureza e sociedade. Dessa forma, por meio dessa cantiga é possível analisarmos que quando o docente desenvolve uma prática lúdica com objetividade, os elementos lúdicos são determinantes para a aprendizagem da criança.

Já na percepção da professora Margarida do 2º Ano, os elementos lúdicos que ela considera como positivos “é pintura, colagem, desenhos, filmes, atividades extras com jogos”. Na fala das duas docentes o jogo aparece com bastante ênfase, sabemos que não existe um único tipo de jogo, mas uma enorme diversidade no universo lúdico.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim de si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhações, exibições de todo gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogos fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida (HUINZINGA, 2017, p. 33-34).

Mediante a definição de jogo expressa pelo autor, é possível compreender a importância que esse importante elemento desempenha nas nossas vidas tornando-se assim fundamental no nosso percurso humano. O jogo faz parte da nossa vida cotidiana e nos conduz a vivenciarmos diferentes experiências que enriquecem o nosso percurso. É importante destacar que o jogo está presente em todas as nossas faixas etárias de vida, manifestando-se em diferentes formas e

situações. Ao analisarmos as falas das professoras Rosa e Margarida sobre a presença dos jogos como elementos que auxiliam nas suas práticas docentes, é possível afirmar que estas estão compreendendo o valor que esse elemento lúdico traz para o desenvolvimento das crianças. Segundo a compreensão de Dália do 3º Ano do Fundamental:

Quando a gente trabalha o lúdico, a gente percebe que tem crianças que não tem aquela facilidade de tá desempenhando aquela atividade no momento lá sabe? Como por exemplo, ler para os outros colegas, existe alguns que vão lá à frente da sala de aula, ler uma frase, conta uma piada. A gente ver que tem umas que são bem desinibidas, outras quase não conseguem nem falar, outras nem vão. Então eu procuro trabalhar toda vida o lúdico para esses também, não é só o brincar, mas o brincar que faça com que eles tenham aquele entrosamento sabe? Participe, porque pra min o aluno que participa ele aprende, o aluno que é lá no cantinho dele, são os alunos que eu tenho maior dificuldade no meu dia a dia. Eu observo isso.

Consideramos que a professora Dália foi bastante pertinente na sua colocação, pois a mesma destaca um ponto que é bastante corriqueiro nas salas de aula, a timidez de algumas crianças. Sabemos que nem todas as crianças possuem a mesma desenvoltura, algumas são mais tímidas, outras mais desinibidas e cada um se expressa de acordo com as suas peculiaridades. Concordamos com a percepção da docente quando ela diz que o lúdico proporciona a ela na sua prática trabalhar com a timidez dessas crianças, promovendo assim momentos de interação com os demais colegas.

Face a esse contexto, é imprescindível que o professor desenvolva atitudes que leve a criança a se sentir à vontade em participar das atividades lúdicas nos variados espaços da escola. De acordo com Friedmann (2012), é importante que o professor tenha bem definido, os espaços, o tempo, os dias, os modos de espaço, os brinquedos, e as atividades que serão desenvolvidas para assim respeitar as singularidades, as particularidades de cada criança, dentre essas particularidades, destacamos a importante influência da cultura, do meio social no qual a criança está inserida, todos esses pontos conduzem o docente a ter êxito na sua aula, além de respeitar os interesses do seu grupo de alunos. Para superar essa timidez é preciso que o professor desenvolva atividades lúdicas que convide a criança a interagir com os demais colegas. Um exemplo de brincadeiras que pode promover a socialização e a imaginação, ajudando o professor a compreender o aluno, são as brincadeiras ou jogos de faz de conta:

Todas as brincadeiras e jogos de faz de conta são excelentes para o desenvolvimento integral das crianças. Além de promover o desempenho físico, cognitivo, afetivo, social e linguístico, eles estimulam a criatividade e revelam ao educador a interpretação que a criança faz da realidade (FRIEDMANN, 2012, p. 69).

Saber interpretar a criança é de extrema importância para saber lidar e ajudá-la a superar a timidez.

Quando questionadas sobre as dificuldades que elas encontram para realizarem atividades lúdicas na sala de aula, as três docentes relatam que:

Às vezes, devido se a sala for muito numerosa, fica um pouco difícil da gente ficar se organizando pra começar a tempo né? Mas quando eles se formam em grupos, nem tanto (Rosa, professora do 1º Ano Fundamental).

Questão de disciplina. Alguns alunos, né? Não vou dizer que são todos, mas a minha turma é numerosa, são 28, então dez alunos que sejam indisciplinados já fazem, já causa muito estrago na sala de aula. Enquanto que 18 querem aproveitar, brincar, participar, aí tem uns dez, ou seis que vão sempre tá atrapalhando, provocando, aí fica complicado, porque nem quer, nem deixa os outros participarem (Margarida, professora do 2º Ano Fundamental).

Primeiramente é na organização da sala né? Porque quando a gente tem que formar um círculo, precisa trabalhar, muitas das vezes suja a sala quando tem algum recorte, alguma coisa, é obrigação nossa deixar tudo limpo, aí a gente perde muito tempo com isso. Só em organizar a sala eu acho que é um tempo desperdiçado (Dália, professora do 3º Ano Fundamental).

Dentre as dificuldades apresentadas pelas docentes, podemos destacar: turma numerosa; indisciplina e organização da sala de aula. Sobre a sala de aula organizada, cadeiras enfileiradas, todos em silêncio e professores temerosos em sair da sua rotina habitual, recai novamente sobre a fragilidade que já discutimos anteriormente e que Friedmann (2012) diz ser uma realidade que precisa ser refletida, pois esse não é modelo de escolas e de crianças que desejamos. A justificativa da professora Rosa e da professora Dália seguem uma mesma linhagem de entendimento, as mesmas compreendem que desestruturar a organização estética da sala, ter barulho, e sair da rotina diária se torna perda de tempo.

A professora Margarida traz como dificuldade a indisciplina, e é muito enfática quando relata que alguns alunos causam “*estragos*” na sala de aula. Colocamo-nos a refletir sobre quais seriam esses estragos citados pela docente, talvez falte mais diálogo, e menos controle para que assim aconteça compreensão do real. Sobre essa necessidade de atenção para com as crianças Friedmann (2012) defende que os educadores precisam ser menos diretivos, menos controladores e mais abertos para ouvir o que as crianças conversam, desejam, do que reclamam e que brincadeiras inventam. Está na hora de ficarmos mais atentos às suas inquietações, seus interesses e conhecer os novos mundos que elas estão criando. Não basta somente viver a superficialidade das situações que lhes aparecem no dia a dia, é preciso mergulhar no universo da criança.

3.3.3 o lúdico no planejamento das atividades pedagógicas

Sabemos que é no planejamento pedagógico que o professor consegue articular seu trabalho, definir metas, traçar objetivos e refletir sobre o que é melhor para aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. Mediante essa realidade foi então que buscamos escutar de que maneira elas inserem o lúdico no seu planejamento pedagógico. A professora Rosa de forma bem sucinta enfatizou: “contemplo de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado”. Já Margarida e Dália também afirmaram contemplar o lúdico nos seus planejamentos pedagógicos de forma que:

Costumo sempre contemplar o lúdico. Às vezes mais de uma vez por conta da sala ser numerosa e eu perceber que tem crianças na faixa etária também diferentes, eu tenho crianças repetentes, que já estão fora da faixa etária, não deveriam estar no 2º Ano e tenho crianças muito pequenas, que eu preciso tá sempre chamando a atenção e não dá pra chamar atenção só papel, lápis, papel, lápis. Tem que ter alguma coisa que encante senão eu não consigo tirar o proveito que eu quero (Margarida, professora do 2º Ano do Ensino Fundamental).

Estou sempre contemplando o lúdico. É tanto que eu já tenho uma atividade para próxima semana agora que eu conto uma história e eles vão criando desenhos, do jeito que querem, a forma como eles imaginam no texto que eu vou trabalhar né? E cada um depois vai falar (Dália, professora do 3º Ano do Ensino Fundamental).

Planejar é antes de tudo refletir sobre o que está acontecendo a sua volta. Não tem como um professor planejar suas atividades docentes sem antes refletir sobre o que acontece na sua sala de aula, refletir sobre a aprendizagem das crianças, sobre as melhores estratégias e metodologias que podem ser utilizadas para produzir conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Planejar nem sempre é tarefa tão simples como parece, sobretudo se formos levar em consideração que ao chegar no espaço da sala de aula o professor se depara com inúmeras realidades que podem ser ou não favoráveis ao seu planejamento (TARDIF; LESSARD, 2014). Como acontece com todo trabalho humano a atividade desenvolvida pelos professores pode ser abordada através de dois pontos importantes que são o planejar e o desenvolver seu trabalho docente.

O professor encontra no dia a dia do seu trabalho uma série de tensões que podem levá-lo a não conseguir executar o seu planejamento tal como foi pensado. Sobre essas tensões Tardif e Lessard (2014, p. 276) destacam como:

[...] a estrutura organizacional da escola, no plano de trabalho, não é unicamente um espaço físico, um ambiente neutro, mas representa uma fonte de tensões e de dilemas internos à atividade de ensino. Enquanto espaço sociofísico, a classe define, para os trabalhadores, uma atividade autônoma, solitária e separada da comunidade de trabalho. Ao mesmo tempo, ela os põe em confronto com uma série de tarefas incontornáveis: assegurar a ordem na sala de aula, trabalhar na forma da visibilidade diante dos grupos, o que não deixa de trazer certa vulnerabilidade, lidar com um coletivo de alunos atingindo, ao mesmo tempo, os indivíduos que o compõe, etc. Dentro da classe, portanto, é o elemento humano que predomina e a interação com os alunos é a modalidade concreta da realização do processo de trabalho.

Assim sendo, nem sempre que o professor planejar atividades lúdicas para suas aulas significa que ele irá conseguir realizá-las tal como ele planejou. Pois, como bem coloca os autores citados, a sala de aula é um campo de atividades incontornáveis, são atividades humanas que não depende apenas do professor, mas também da forma como cada criança chega à sala de aula, dos seus desejos e das suas emoções. Da mesma forma, acontece com o professor, não é todo dia que ele irá conseguir estar com o mesmo pique, muitas das vezes até pela sobrecarga de trabalho. O trabalho com atividades lúdicas pode conduzir o trabalho docente a uma leveza em sala de aula mesmo diante das tensões diárias que podem existir. Para assumir essas atividades lúdicas, o professor precisa ter postura, para Friedmann (2012), assumir atividades lúdicas é também incorporar as linguagens da criança e adotar posturas para trabalhar todos os conteúdos e atividades.

Como já mencionamos antes, deve ser no planejamento das aulas que o professor consegue pensar quais são as atividades lúdicas que ele pode inserir na sua prática. Ao questionarmos as docentes sobre as atividades lúdicas que elas costumam inserir no planejamento pedagógico, percebemos que elas dão preferência às atividades aliadas aos conteúdos curriculares.

Trabalhar a ideia aditiva com a noção de acrescentar, também a ideia aditiva com intenção de retirar. Para inserir o lúdico eu utilizo tampinhas com palitos, né? Pra eles aprender a juntar, a retirar. Isso eles estão gostando e eu vejo que ajuda pra eles também, até nas atividades de casa quando eu coloco, eu peço para os pais também usar o mesmo processo. Palitos, tampinha, até grão de feijão também pra eles aprender a contar e eu vendo que eles estão conseguindo aprender (professora Rosa, do 1º Ano do Ensino Fundamental).

Geralmente eu faço colagem, pintura, ditados de colagem de figuras. E eu uso muito na parte da matemática, eu tenho usado ultimamente o material dourado, eu tenho usado o ábaco com eles nas partes das dezenas, centenas, porque outros professores confeccionaram e eu aproveitei que está lá na sala. Então eles acharam muito interessantes porque são bem coloridos. E uso também algumas brincadeiras e dinâmicas, eu tenho usado muito essas dinâmicas até nessa parte da disciplina pra vê se eles conseguem parar um pouco (professora Margarida, do 2º Ano do Ensino Fundamental).

Olha, eu sempre gosto daquela caixinha mágica da música, por exemplo: estou trabalhando adição aí coloquei, fiz uma caixinha mágica eles ficam contando, batendo e eu vejo o entusiasmo quando um diz “ah tia não” o outro bate e diz: “ah mas eu sei”! Quer dizer tem o interesse em responder, é diferente de você está só perguntando no quadro sabe? Faço o dominó que vamos trabalhar na próxima aula.

As três docentes demonstram em suas falas utilizarem o lúdico para trabalharem os conteúdos curriculares da matemática, consideramos essa prática como sendo positiva, sobretudo se formos analisar que muitas crianças sentem dificuldade com a matemática justamente por não terem tido a oportunidade de compreender e apreender os conceitos matemáticos por meio do lúdico. Para Reame (2012, p. 11): “contar, calcular, comparar, medir, estimar, construir figuras, resolver problema... são algumas ações realizadas de forma natural e intuitiva pelas crianças em seu cotidiano”. Diante da afirmativa da autora, percebemos o quanto o lúdico é importante para se trabalhar os conteúdos matemáticos de forma prazerosa, além de ofertar uma infinidade de possibilidades para as crianças descobrirem o universo da matemática.

Mas, ao analisarmos as falas das docentes sentimos falta de atividades e momentos lúdicos vivenciados livremente pelas crianças. O brincar livremente sem intencionalidade deve fazer parte da rotina da criança, visto que:

[...] a criança precisa ter o momento de brincar livremente e o momento em que a brincadeira serve de contexto para a reflexão de alguma experiência vivida anteriormente. É na brincadeira que as crianças assumem diferentes papéis, vivenciam diferentes experiências, estabelecem relações, desenvolvem diferentes linguagens, comunicam-se, criam narrativas (REAME, 2012, p. 20).

É imprescindível que o brincar livremente tenha um espaço reservado no planejamento pedagógico dos professores. À medida que as crianças brincam livremente, estão interagindo, trocando experiências levantando hipóteses, socializando-se com os demais, são momentos de grande intensidade no seu desenvolvimento. As brincadeiras que acontecem naturalmente conseguem trazer visibilidade às situações de aprendizagem, trazendo assim possíveis intervenções que servem para mediar e orientar a prática dos professores mediante os objetivos estabelecidos sobre os conteúdos curriculares (REAME, 2012). Assim, o fato da criança não estarem em uma atividade não significa dizer que essa não esteja produzindo conhecimento. É importante ainda frisar que o brincar, falar, cantar, movimentar, fantasiar, imaginar e criar são elementos lúdicos que se relacionam entre si e fazem parte do universo lúdico construído pela própria criança.

3.4 COMPREENDENDO O LÚDICO: UMA REFLEXÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA E PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesse tópico apresentamos uma importante discussão da reflexão docente sobre o lúdico em meio as suas práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A forma como essa discussão está posta, nos permite ainda, analisar como essas docentes percebem as crianças ao vivenciarem momentos lúdicos, além das docentes relatarem sobre as influencias lúdicas nas suas vidas, revisitando suas infâncias e percebendo como elas se reconhecem sobre as influências do lúdico nas suas próprias vidas. Dessa forma, torna-se uma discussão pertinente que nos conduz a conhecer não somente a importância do lúdico para a criança, mas como esse importante elemento contribuiu na vida dessas professoras não somente enquanto profissionais, mas também enquanto seres humanos nos permitindo assim, analisar o que essas profissionais conseguem resgatar do lúdico que vivenciaram na infância para suas práticas docentes.

3.4.1 O que pensam as docentes sobre as influencias lúdicas nas suas práticas

Como já discutimos anteriormente, o lúdico exerce um importante papel na prática docente. Na busca em melhor entendermos essas influências questionamos as docentes sobre o que as mesmas pensam sobre o lúdico, voltando o olhar para suas práticas cotidianas na sala de aula. Quando questionadas sobre essas contribuições, as três docentes apresentaram falas que reconhecem o lúdico como grande contribuinte para suas práticas e para a aprendizagem das crianças.

O lúdico ajuda muito. Na proporção que a gente vai trabalhando, a gente vai percebendo os avanços que a criança conseguiu atingir e isso a gente ver que é gratificante para crianças também, e tem um valor para o professor de saber que trabalhou aquele método com o lúdico e conseguiu avançar com o aluno e superar as dificuldades dele (Rosa, professora do 1º Ano do Ensino Fundamental).

Quando eu vou fazer alguma atividade e eu percebo que o lúdico ajudou na atividade, por exemplo, nas adições, na subtração, quando fui trabalhar com dezenas e centenas, trabalhei imitando o material dourado que é lúdico foi quando percebi que eles conseguem fazer as atividades porque esse material ajudou (Margarida, professora do 2º Ano do Ensino Fundamental).

Na minha prática docente eu sempre questiono quando eu vou para as minhas formações. Eu vejo que com o lúdico o aluno tem interesse, quer participar e na aula normal, uns estão conversando, estão dispersos (Dália, professora do 3º Ano do Ensino Fundamental).

Analisamos que a professora Rosa, destaca o lúdico como um elemento gratificante não só para sua prática, mas também ajuda a criança a se sentir mais segura e confiante no processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, compreendemos que trabalhar com o lúdico pode também auxiliar no desenvolvimento emocional das crianças e do professor, pois à medida que as crianças aprendem por meio das atividades lúdicas, sentem prazer em buscar o conhecimento, sendo ainda gratificante para o professor, ao perceber seus alunos aprenderem e que seus objetivos estão sendo alcançados. Na concepção de Friedmann (2012), o bom do brincar é que esse nos possibilita em algumas situações vencedoras, já em outras, perdedoras, então na verdade, todos acabam ganhando. Para ela, o brincar envolve prazer, tensões, dificuldades e, principalmente, desafios.

A professora Margarida consegue perceber no material dourado utilizado na sua aula uma dimensão lúdica muito importante para a aprendizagem das crianças, ela traz exemplos de como esse material quando foi utilizado nas suas aulas auxiliou na aprendizagem de conteúdos, tornando o processo de ensino aprendizagem algo mais leve e frutuoso, onde as crianças se percebem protagonistas da sua aprendizagem. É importante que os indivíduos construam suas próprias personalidades e inteligência para assim ocorrer de fato desenvolvimento. De acordo com Friedmann (2012), a personalidade e o senso moral das nossas crianças podem ser construídos por elas próprias interagindo com o meio físico e social, o que evidencia o quanto é importante que a criança esteja em um ambiente que seja propício ao seu desenvolvimento.

Na fala da professora Dália, há o levantamento de questões sobre a prática nos momentos de formação, ou seja, esses questionamentos permitem que a docente reflita sua prática e também a formação continuada que é oferecida pelo sistema municipal de educação. Dália reconhece o lúdico como um importante elemento na aprendizagem das crianças, pois, quando o lúdico é contemplado nas suas aulas ele percebe o quanto as crianças sentem-se motivadas para interagirem nos momentos de discussões, demonstram interesse em realizar as atividades e conseqüentemente o processo de ensino aprendizagem consegue fluir de forma positiva para os envolvidos.

Compreendemos que à medida em que a professora questiona, está refletindo a sua própria prática, a mesma está vivenciando um desejo de mudança. O desejo de mudança surge quando nos sentimos incomodados com algo que precisa ser transformado, ou pelo menos revisitado. Logo que essa docente levanta questionamentos sobre essa formação continuada, suponhamos que as discussões abertas nesse ambiente se diferem daquilo que ela observa na sua prática cotidiana, lembrando que aqui estamos fazendo menção ao lúdico. Para Cortella (2014, p. 33): “[...] mudar é uma situação em que precisamos transbordar, isto é, ir além dos

limites, alterar a nossa possibilidade de ser um único e exclusivo modo”. O pensamento do autor nos conduz a analisar a fala da professora quando ela relata “*na aula normal, uns estão conversando, estão dispersos*” o termo “aula normal” utilizado pela docente nos leva a compreender que a aula normal é quando o lúdico não está presente, ou seja, tudo acontece de um mesmo modo, é quando a sua prática não consegue ir além. Trabalhar com uma prática lúdica requer dos professores uma atitude de mudança, para então acontecer uma aprendizagem diferenciada, uma aprendizagem nova. Ainda segundo Cortella (2014), é a atitude de mudança que responde à possibilidade do novo.

Ao analisarmos o discurso da professora Dália, nos deparamos mais uma vez com uma controvérsia das suas falas e atitudes nos momentos das observações realizadas na escola e da sua fala no momento da entrevista. Essa discrepância nas suas falas e atitudes, nos levar a crer que a docente tem consciência do quanto é importante pautar a sua prática em um viés reflexivo, que contemple o lúdico para que ocorra uma boa aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, porém a mesma ainda é presa a um comodismo que a impede de pôr em prática as suas reflexões. Como bem coloca Tardif e Lessard (2014), infelizmente ainda presenciamos muitos professores amarrados a práticas tradicionais de ensino, ligados a um costume muito pouco eficaz para a edificação das suas práticas e da aprendizagem das crianças. Em algumas situações o professor possui o conhecimento, mas não consegue pô-lo em prática porque se encontra preso a uma forma de ensino meramente conteudista, cartesiana, particularizada.

3.4.2 Como as crianças são percebidas nos momentos das atividades lúdicas

Anteriormente conseguimos analisar o que pensam as docentes sobre as influências do lúdico nas suas práticas docentes, podendo analisar quais são as contribuições que o mesmo traz para suas práticas. Nesse subtópico, iremos analisar como as docentes percebem as crianças no momento das atividades lúdicas, ou seja, como essas crianças se expressam, em meio às vivências lúdicas nos espaços escolares.

Ao analisarmos o olhar das docentes para as crianças quando estas estão vivenciando alguma atividade lúdica, concluímos que esse olhar não está acontecendo de forma objetiva. Mesmo que essas docentes compreendam que o lúdico é importante para o desenvolvimento da criança, que contribui para sua prática, mas elas ainda não estão trabalhando com objetivos, termina trabalhando de forma casual, sem de fato observar a criança.

É... Circulando na sala né? Fazendo as intervenções, ajudando aqueles que têm mais dificuldade, sempre fico circulando pela sala pra ver quem tá conseguindo fazer, quem não está, pra poder ajudar também aqueles que sentem um pouco de dificuldade, sempre circulando pela sala (professora Rosa, 1º Ano do Ensino Fundamental).

A professora Rosa limita-se a olhar apenas para a realização da atividade, ou seja, se a criança está executando a tarefa, esquecendo-se da importante dimensão do brincar e sem não observar o comportamento da criança na sua totalidade quando essa está em contato com o lúdico. A professora fica a observar apenas se a tarefa está sendo cumprida, com um pensamento racionalista deixando de lado a dimensionalidade do ser. Trabalhar a dimensionalidade do ser é importante para a vida do aluno de tal forma que esse está aprendendo a lidar com a vida em todas as suas instâncias. Trabalhar com o lúdico no processo educativo permite criar possibilidades na vida do educando. Para Moraes (2008, p. 251):

[...] a finalidade maior da educação é promover o crescimento pessoal, individual e coletivo do ser aprendente, favorecer o desenvolvimento humano, colaborando para a evolução de sua consciência e de seu espírito, mediante participação ativa, reflexiva, prazerosa e criativa em atividades educacionais de naturezas diferentes.

Compreendemos que a finalidade maior da educação não deve ser somente cumprir com um currículo conteudista, deixando de lado a dimensão pessoal do ser que é construída mediante as experiências que vivenciamos desde a infância até a fase adulta. Sabemos que é na escola que a criança passa uma boa parte do seu tempo, tendo assim a oportunidade de construir-se mediante as influências que recebe nesse ambiente.

A professora Margarida do 2º Ano do Ensino Fundamental, traz em sua fala uma percepção diferenciada dos seus alunos, nos momentos de vivências lúdicas e assim como a professora Rosa, essa também termina focando mais naquilo que a criança não executa. Podemos analisar melhor mediante a sua fala.

Alguns ficam maravilhados, entendeu, ficam querendo manipular, querendo participar, querendo ver como é que funciona a coisa. Quando é tampinha de garrafa eles ficam perguntando essas peças coloridas é parte da geometria né? Alguns ficam maravilhados querendo mexer em tudo e outros ficam querendo atrapalhar. Nem querem e ficam com raiva quando percebem que o colega tá conseguindo. Eu acho interessante isso na sala de aula (Margarida, professora do 2º Ano do Ensino Fundamental).

Analisamos que a docente consegue perceber os seus alunos quando esses estão em contato com o lúdico, porém limita o seu olhar para as crianças que são mais indisciplinadas,

deixando de observar as crianças que como diz a própria docente está “maravilhado”. Assim, torna-se compreensível que existe uma preocupação maior com o comportamento da criança, com a indisciplina, desviando então esse olhar somente para o que não estar acontecendo, deixando de contemplar aquilo que o lúdico pode estar proporcionado as demais crianças. Expressões de alegria, socialização, confiança, e do desenvolvimento de forma geral. Partilhamos da compreensão de que a docente pode utilizar-se do lúdico para trabalhar o comportamento das crianças que segundo ela estar “atrapalhando” nos momentos partilhados em sala.

A sala de aula não é um espaço destinado a trabalhar de forma mecânica, produzindo apenas crianças, quietinhas, silenciosas e obedientes, ou seja, não é um espaço de relações homogêneas, pelo contrário é um espaço múltiplo.

Educar, portanto, é cuidar do espaço interior, ou seja, de suas relações consigo mesmo, ajudá-lo a aprender a cuidar de si mesmo. Cuidar do espírito que nele habita, preservando sua liberdade, valorizando suas intuições, desenvolvendo sua autoestima e reconhecendo a amorosidade presente em sua própria humanidade. É possibilitar a expressão dos seus sentimentos, talentos, capacidades, para que ele possa situar-se como sujeito e não como objeto neste mundo incerto e mutante, cheio de imprevistos e fenômenos, inesperados, de uma maneira mais competente sadia e sábia (MORAES, 2008, p. 255).

Torna-se edificante para as crianças indisciplinadas que a professora utilize o lúdico para influenciar de forma positiva no comportamento das mesmas. Analisando essa situação de forma positiva, torna-se compreensível que as crianças utilizam desses momentos para expressarem situações e conflitos vivenciados no seu dia a dia.

Conflitos internos que elas trazem consigo e que no momento de interação com as demais crianças conseguem expressar. Retomamos mais uma vez para o discurso da importância de o professor ter a capacidade de problematizar e refletir as diferentes situações na qual se depara na sala de aula. De acordo com Garcia (2015, p. 13), “[...] numa sociedade excludente como a nossa, quando se é educador a sério, há que se trabalhar na tensão entre revolta/descrença e luta/esperança [...]”. É importante usar a nosso favor todas as situações que nos deparamos no dia a dia da profissão docente e refletir de que formas podemos intervir sobre essas situações.

A percepção da professora Dália do 3º Ano, assemelha-se com a da professora Margarida quando ela relata:

Nós temos aqueles que participam de tudo né? Mas nós temos outras, meu Deus! Raramente. Quando elas participam chega a gente fica animada. É sinal que aquilo ali motivou a está ali naquele momento, que não é fácil não, ter a atenção de todos os alunos, é difícil (Dália, professora do 3º Ano do Ensino Fundamental).

A professora destaca um comportamento das crianças que se assemelha ao comportamento das crianças do 2º Ano. Esse ponto em comum reforça a nossa análise de que em nenhuma sala de aula vamos encontrar crianças com comportamentos semelhantes, sempre vão existir crianças com comportamentos diversos. Sabemos que existe uma heterogeneidade nas salas de aula que segundo Tardiff e Lessard (2017, p. 258):

Diferentemente dos objetos de série da indústria, que são homogêneos, os alunos são heterogêneos. Eles não são todos dotados das mesmas capacidades pessoais e das mesmas possibilidades sociais. Sua flexibilidade, sua capacidade de aprender, suas possibilidades de engajar-se numa tarefa, sua concentração, etc., tudo varia. Esse fenômeno da heterogeneidade da clientela é importante para compreender a docência atualmente, mais e mais confrontada com alunos heterogêneos quanto à sua proveniência social, cultural, étnica e econômica.

De acordo com o pensamento de Moraes (2008), o maior desafio docente é de superar e articular um diálogo entre os elementos que constituem a sua prática e as diversas relações que existem. É importante que o professor tenha uma didática que supere essa visão.

[...] como docentes, precisamos estar mais atentos às diferentes possibilidades de interpretação da realidade por parte dos nossos alunos; atento às suas necessidades, às circunstâncias e ao clima gerado nos ambientes de aprendizagem, pois, biologicamente falando, sabemos que o ser humano flui de acordo com as circunstâncias ao seu redor, com as emoções e os sentimentos vivenciados em cada momento (MORAES, 2008, p. 159).

Cada atitude expressa pela criança na sala de aula pode falar um pouco sobre as influências que essa recebe do meio que está inserida. Sabemos que o espaço da sala de aula é privilegiado para a criança expor aquilo que ela sente. O convívio com outras crianças, as brincadeiras, as atividades, os desenhos e o convívio com o professor (a) pode contribuir para que a criança expresse mais abertamente o que ela sente e pensa. O momento das atividades lúdicas é sem dúvida o melhor para a criança ser ela mesma, expressar toda a sua personalidade. Sabendo dessas verdades, torna-se compreensível o porquê de as crianças utilizarem os momentos das atividades lúdicas das professoras Margarida e Dália para expressarem suas reações e por vezes não serem compreendidas.

3.4.3 O lúdico na história de vida das docentes

Trazemos aqui uma discussão sobre as experiências lúdicas vivenciadas pelas docentes. É possível analisar como o lúdico pode influenciar na prática das mesmas, como a falta do lúdico na vida dessas docentes pode trazer reflexos negativos para suas práticas, além de analisarmos se nos dias atuais essas docentes vivenciam o lúdico no seu dia a dia.

Como já discutimos anteriormente, o professor é um ser humano que realiza um trabalho sobre outro humano (TARDIF; LESSARD, 2014). Dessa forma, compreendemos o quanto é significativo resgatar as vivências lúdicas dessas docentes para associarmos às suas práticas pedagógicas enquanto profissionais. Concordamos com Nóvoa (1997), quando ele destaca a importância de encontrarmos espaços formativos, onde aconteça a interação das dimensões pessoais e profissionais, permitindo que esses docentes encontrem sentido entre as suas histórias de vida e o seu quadro profissional. Fazendo uma releitura do pensamento do autor, percebemos a sua preocupação em associar a prática docente que é construída com a história de vida de cada professor, ou seja, um está associado ao outro.

Quando questionadas sobre as oportunidades de vivenciarem o lúdico na infância, quando crianças as professoras de imediato elas associaram as vivências lúdicas com espaço da sala de aula, deixando de lado todos os outros espaços no qual elas poderiam ter vivenciado o lúdico. A professora Rosa do 1º relata que:

Não. De jeito nenhum, a gente aprendia com muita dificuldade, dificuldade mesmo. Nem sei se a gente aprendia mais em casa com os pais dizendo o que era as coisas, do que mesmo na escola, porque no meu tempo não existia lúdico, até as cantigas de roda não eram trabalhadas, a gente sabia cantar porque a gente aprendia na rua cantando com os colegas, mas em sala de aula mesmo, cantigas de rodas, jogos pedagógicos, nada disso existia no meu tempo. Mas hoje eu acho importante, eu faço questão de levar de colocar em prática com meus alunos.

Analisando a fala da docente, compreendemos que a mesma relata que vivenciava o lúdico na infância a partir das brincadeiras na rua com os colegas ou até mesmo em casa com os pais, mas na concepção da docente ela não vivenciou o lúdico porque não teve contato com esse na escola. O lúdico pode ser vivenciado em todos os espaços e de diversas formas. Quando brincava na rua com outros colegas essa estava tendo a oportunidade de brincar livremente que é de grande importância para o desenvolvimento. Friedmann (2012) salienta que momentos, pessoas, ou objetos de infância perduram em nossa memória por toda a vida, uns mais que outros. Assim sendo, naturalmente o que essa docente vivenciou na sua infância lúdica pode

estar presente na sua prática, visto que a prática docente ela é construída de forma indissociável das experiências de vida do professor.

A experiência denomina as fontes pessoais- história de vida, experiências escolares anteriores, etc. – a partir das quais se edificaram as representações e as práticas pessoais do professor para com seu ofício. O professor jovem nunca chega totalmente virgem ao seu novo ofício; ele começa a trabalhar possuindo já experiências – muitas vezes fundamentais- do ensino, da classe, dos alunos, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 286).

Comprendemos, pois, que todas as experiências de vida do professor são fundamentais para que esse construa sua prática. Cada um já traz consigo uma bagagem oriunda dos diversos âmbitos da sua vida e que de alguma forma vai refletir na sua sala de aula, com seus alunos. O fato da professora Rosa não vivenciar o lúdico na escola quando criança pode sim ter deixado lacunas na sua prática, como podemos ver anteriormente que existem algumas faltas na execução das atividades lúdicas. Por outro lado, a docente diz ter vivenciado o lúdico na rua, à medida que brincava e cantava com os colegas, e que nos dias atuais leva essa prática para os seus alunos. Percebemos o quão forte são os reflexos de vida dos professores para a prática docente. Quando questionada sobre as suas vivências lúdicas, a professora Margarida do 2º Ano do Ensino Fundamental foi bem enfática e realista com a realidade que ela vivenciou na sua trajetória escolar nos anos iniciais.

Não. Porque eu estudei em escola extremamente tradicional e era só lápis e papel, papel, lápis o tempo todo. Eu só me lembro de coisas assim na parte de artes que tinha uma professora muito boa, então assim, tinha muita de confecção, confeccionar brinquedos, confeccionar [...]. Tirando isso, professor levar material lúdico pra sala pra ensinar matemática ou português, não (Margarida, professora do 2º Ano do Ensino Fundamental).

Margarida, primeiramente, faz menção em sua fala, à escola na qual ela estudou que diz ser uma escola “tradicional”. Sobre essa escola tradicional entendemos como uma escola que se utiliza metodologias voltadas para uma prática meramente conteudista, sendo incapaz de trabalhar com uma prática reflexiva que conduza os docentes a realizar um trabalho prazeroso e envolvente para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É papel também da escola refletir as práticas que estão sendo desenvolvida dentro do seu espaço. Através da formação oferecida dentro das escolas e do acompanhamento pedagógico realizado pela coordenação pedagógica.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele com os outros, seus colegas, constrói sua profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividades individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem, também ela de ser reflexiva (ALARCÃO, 2010, p. 47).

As docentes ainda foram questionadas sobre as influências lúdicas nas suas próprias vidas. E cada uma traz uma percepção diferenciada dessas influências. Para a professora Rosa, que é docente do 1º Ano do Ensino Fundamental, ela retrata novamente a importância das cantigas de roda na sua vida.

Só as cantigas de roda quando eu era criança porque matemática, minha filha, aprendi mesmo porque Deus é bom, quando a pessoa tem assim, um certo interesse, vai aprendendo com o passar dos tempos, mas até chegar na minha 5ª série, eu tive muita dificuldade pra aprender [...]. Assim, subtração, divisão e tudo, eu tive uma dificuldade tremenda.

As cantigas foi um elemento lúdico que marcou a vida de Rosa, tanto que ela está sempre fazendo menção a esse elemento como contribuinte da sua aprendizagem, nos seus momentos de brincadeiras livre quando criança e como subsídio utilizado também nos dias atuais na sua prática, como ela mencionou anteriormente.

A professora relata ainda sua dificuldade em aprender alguns conteúdos que persistiu até o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A ausência de atividades lúdicas na exposição desses conteúdos dificultou a aprendizagem de Rosa, principalmente na matemática. O jogo, na educação matemática, passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. “A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente” (MOURA, 2011, p. 89).

A ausência dos jogos na aprendizagem matemática de Rosa, fez com que a mesma enfrentasse as dificuldades citadas por ela. É importante que o jogo seja posto nas práticas docentes com o objetivo de desenvolver habilidades de resolução de problemas, direcionando os educandos a traçar objetivos que desejam serem alcançados por ele mesmo. Assim, o jogo na matemática auxilia de forma bastante positiva na resolução de problemas.

A professora Margarida do 2º Fundamental foi bem direta, e relata:

Realmente eu não tive influência do lúdico. Eu percebi que na graduação, na pós-graduação, nos departamentos e nos projetos que, o lúdico faz sim muita diferença, mas na minha trajetória de vida, mesmo assim, enquanto estudante eu não pude ter isso.

Ao analisarmos a fala da docente é perceptível que a mesma faz uma reflexão de alguns momentos formativos da sua vida onde ela teve a oportunidade de se deparar com o lúdico e perceber o quanto esse elemento fez falta na sua vida escolar. Essa reflexão da docente vem confirmar as nossas reflexões e certezas sobre o grande papel que o lúdico exerce sobre o desenvolvimento da criança e do ser humano como todo. Margarida só consegue perceber isso já na vida adulta como teria sido edificante que ela tivesse tido esse contato enquanto estudante ainda na fase inicial. Acreditamos que a Educação Infantil é o momento decisivo para os demais segmentos da educação, construindo assim memórias que vão persistir até a vida adulta.

As imagens que trazemos da nossa infância refletem na nossa imaginação e nos leva a criar ou recriar situações diversas. Para Bachelard (1988) as imagens que trazemos da nossa infância são provenientes de dois elementos, que segundo ele são “memória e imaginação”. Para ele, os fatos ocorridos são metamorfoseados pela nossa imaginação e nos leva a recriar situações com novos olhares, com novas sensações, e com um brilho diferenciado no olhar.

Direcionamos a nossa compreensão ainda sobre outro importante aspecto enfatizado pela professora Margarida, a capacidade que essa docente tem em perceber-se em meio a essa não vivência lúdica na sua primeira fase escolar. Essa percepção feita por ela, nada mais é do que a sua capacidade reflexiva diante da sua própria história de vida. Acreditamos que à medida que ela faz uma reflexão sobre sua própria vida, ela também é capaz de refletir sobre as consequências que seus alunos podem enfrentar futuramente se agora na fase escolar não tiverem a oportunidade que ela não teve. Para Lima e Gomes (2012) o processo reflexivo e crítico é a maneira mais eficaz que nos faz ultrapassar a condição de reprodutor e passamos a questionar a realidade. Assim nos tornamos seres inconclusos com desejos de procurar espaços que nos forneça educação.

Para a professora Dália do 3º Ano do Ensino Fundamental, o lúdico contribui bastante, principalmente a superar a timidez. Segundo ela:

Eu fiquei desinibida, porque antes eu não participava de nada e eu lembro que ela dizia assim “olha, venha! Se você participar vai mostrar que você é boa, você só é boa se você vir participar”. Então, eu ia para mostrar para os meus colegas que eu sempre sabia.

Através do depoimento da docente é possível perceber mais uma importante contribuição do lúdico para o desenvolvimento. O lúdico proporciona aos sujeitos um empoderamento de suas próprias capacidades. Dália relata que através dessas atividades lúdicas, ela supera sua própria timidez, seus medos em participar e interagir com os demais colegas.

Por meio de uma única brincadeira, é perceptível às inúmeras possibilidades que a mesma pode oferecer para o desenvolvimento da criança. Em se tratando da timidez, existe um desenvolvimento emocional que vai além da timidez e perpassa por outros aspectos relevantes no desenvolvimento da criança. Além de percebermos a importância em desenvolver a brincadeira, percebemos ainda a importância em desenvolver as brincadeiras de forma objetiva e tendo de fato conhecimento das suas contribuições para a vida da criança. Já discutimos o quanto é importante o brincar livre, porém, acreditamos também da importância que se tem em executar brincadeiras direcionadas para auxiliar diversas áreas do desenvolvimento dessas crianças.

Mediante as falas das docentes sobre suas experiências com o lúdico, não poderíamos deixar de questioná-las acerca dos dias atuais, como elas percebem o lúdico nas suas vidas, visto que o lúdico não é vivido apenas na infância, mas consiste em um elemento que perpassa por toda a nossa vida, nos permitindo viver uma série de bons sentimentos que nos conduz a uma aprendizagem significativa. Dessa forma, cada docente expressou como elas percebem o lúdico nos dias atuais nas suas vidas.

Tá. Tá e é de grande importância para as crianças. (Rosa, professora do 1º Ano do Ensino Fundamental).

Tá, hoje tá, porque constantemente eu tenho que está fazendo, confeccionando para eles e tenho que está procurando novidades, outras coisas, até porque em anos passados, outros professores já usaram alguma coisa, então para não tá só repetindo e ficar desinteressante então você tá sempre procurando uma coisa a mais. Então hoje é uma grande influência (Professora, Margarida do 2º Ano do Ensino Fundamental).

Está. Na forma de entrosamento entre as pessoas, de saber lidar com o dia a dia que não é tão difícil o manejo. Eu vejo esse manejo com os alunos na sala de aula, um tem dificuldade “eita, eu posso ajudar tia, ele?” Quer dizer, na nossa vida não é diferente (Dália, professora do 3º Ano do Ensino Fundamental).

Ao analisarmos o posicionamento das docentes sobre o lúdico nas suas próprias vidas, percebemos que mais uma vez elas se reportam às suas salas de aula e não a sua própria vida, mas as experiências que as crianças fazem com o lúdico. Compreendemos o quanto se torna relevante escutar dessas profissionais como elas percebem o lúdico nas suas próprias histórias

de vida, sobre as suas experiências atuais com o lúdico nos diversos espaços no qual elas vivem (casa, trabalho, comunidade etc.). Cada uma dessas docentes traz consigo, momentos, pessoas ou objetos que marcam suas vidas. Essas motivações fazem parte de um contexto de vida pessoal das mesmas, de uma forma particular de viver. “[...] o sujeito não é alguém independente do seu contexto, uma substância ou um sistema vivo qualquer, mas um ser de interações, de relações, um aprendiz que tem a sua história de vida, os seus vínculos, a morada de sua alma neste mundo em transformação” (MORAES, 2008, p. 256).

Assim como as crianças com as quais elas trabalham, essas professoras tiveram infância, e vem seguindo um ciclo de vida, a cada ciclo as experiências com o lúdico vão se modificando, mas não deixa jamais de fazer parte da história de cada uma. Pois, como diz Friedmann (2012), quem não brinca cresce amarrado. Quem brinca experimenta o mergulho profundo na alma das coisas. E se torna livre para criar soluções, inovar caminhos, inventar o futuro.



A brincadeira nos devolve a pureza original.

O Paraíso é o lúdico.

A inocência perdida nos condenou ao trabalho.

*Só o ócio primordial é a redenção do homem
que não soube ficar criança.*

(Valter da Rosa Borges)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim de uma trajetória, uma caminhada com um percurso longo, porém, produtiva, empolgante, repleta de descobertas, desafios e novos conhecimentos. Durante todo esse percurso, percebemos que há muito a se fazer com o lúdico no desenvolvimento das crianças, sobretudo no universo escolar, nas series iniciais do Ensino Fundamental. Mas, também ao longo desse percurso ampliamos o nosso olhar, descobrimos possibilidades, novos conceitos e foi frutuoso de novas aprendizagens.

Queremos concluir, mas não com um posicionamento absoluto, final, mas com a certeza de que o caminho continua aberto para novas reflexões. Os questionamentos e ideias desse estudo não se esgotam aqui e devem ainda ser discutidos. Ainda é possível transportarmos o nosso olhar para as vivências lúdicas sob a perspectiva do lugar de fala das crianças.

Mediante o que foi descoberto por meio da pesquisa empírica, trazemos reflexões e posicionamentos não somente para o trabalho docente, mas para todos os que possuem uma trajetória no dia a dia escolar. Não trazemos aqui fórmulas prontas, conceitos fechados e determinados de como se deve agir cotidianamente, mas sim temos o desejo de juntos refletirmos sobre as diversas possibilidades de trilharmos por um caminho que nos conduz a uma prática construtiva e prazerosa para os que nela estejam envolvidos.

Esse trabalho se propõe a compreender o papel da ludicidade na prática docente em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola municipal na cidade de Cajazeiras-PB. Para tanto, realizamos observações nas turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental, para registro das observações das aulas, utilizamos o diário de campo.

De forma geral, nas observações percebemos uma incoerência na sala do 1º e 3º Ano do Ensino Fundamental. Durante as aulas ministradas pelas docentes das respectivas turmas, constatamos uma inconsistente quantidade de atividades com elementos lúdicos nas aulas ministradas. Já nas entrevistas, identificamos uma discrepância entre a fala das docentes e suas práticas.

Atendendo ao nosso primeiro objetivo específico: *Identificar como o lúdico está sendo contemplado na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental* percebeu-se que as professoras compreendem o lúdico como sendo essencial para suas práticas, facilitando no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças, porém na grande maioria das vezes optam por não contemplar o lúdico nas suas práticas por motivos de organização do espaço físico da sala de aula e indisciplina das crianças. A professora do 2º Ano do Ensino Fundamental foi a que demonstrou nas suas aulas uma maior aproximação com o

lúdico, além de ter sido ainda, a docente que mostrou maior aproximação da prática com a sua fala no momento das entrevistas. Assim, percebemos que mesmo tendo um pouco de conhecimento sobre o importante papel que os elementos lúdicos exercem no desenvolvimento das crianças e no processo de ensino aprendizagem, as docentes ainda são resistentes em colocar em práticas no dia a dia dessas crianças.

Nossos resultados mostram que o lúdico não é importante somente por auxiliar no processo de ensino aprendizagem, ou mesmo no desenvolvimento das crianças, mas também na prática docente, tornando essa prática mais prazerosa, e com mais leveza também para o docente que ao ver seus alunos aprendendo sentem-se satisfeitos e entusiasmados com os resultados, avaliando suas práticas de forma positiva. O lúdico traz ainda para a vida das docentes e das crianças uma infinidade de possibilidades desses sujeitos atuarem de forma reflexiva no universo que estão inseridos, tendo a oportunidade de criarem, recriarem e se reinventarem tornando-se sujeitos autônomos, críticos e reflexivos (MORAES, 2008).

No nosso segundo objetivo específico, procuramos *entender de que forma o lúdico influencia na socialização em turmas do Ensino Fundamental nos anos iniciais*, e através das observações do contexto da sala de aula, identificamos a grande contribuição que os elementos lúdicos proporcionam para a socialização das crianças. A docente do 2º Ano utiliza diversos espaços criados por ela na sua sala de aula para trabalhar com a socialização dos seus alunos. Como os cantinhos da leitura, cantinho da matemática, relógio lúdico e calendário lúdico. Esses elementos constituem uma forma encontrada pela docente para fazer com que todos os alunos tenham a oportunidade de participar e, conseqüentemente, socializar-se com os demais colegas. A professora gosta também de conduzir suas aulas com a sala organizada em círculo, o que facilita essa socialização. Observando a prática das três docentes nos deparamos mais uma vez com a discrepância ao realizarem atividades que promovem a socialização das crianças. Nas salas de aula do 1º e 3º Ano, não encontramos espaços lúdicos, as mesas e cadeiras estão sempre enfileiradas, o que em nada contribui para esse processo de socialização. A professora do 2º Ano gosta muito de trabalhar com o simbolismo, ou seja, com atividades simbólicas que auxiliam na construção de uma aprendizagem significativa e na interação com as demais crianças.

Destacamos aqui que seria necessária a observação de um maior número de aulas das docentes do 1º e 3º Ano, para averiguarmos se existe o uso de outras metodologias com o lúdico que possa ser utilizada no processo de socialização das crianças. Mais especificamente, no processo de socialização dentro da própria instituição, visto que existem aquelas crianças muito tímidas e que tem dificuldades de se relacionarem até mesmo com os colegas de sala. A criança

que está em contato com os elementos lúdicos pode ainda expressar o universo no qual ela está inserida, suas emoções e sentimentos (FRIEDMANN, 2012).

Em se tratando do nosso terceiro objetivo específico: *Como os professores compreendem o lúdico em sua prática docente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. de um modo geral, as três docentes demonstram em suas falas que compreendem o lúdico como uma dimensão valiosa para suas práticas. As docentes do 1º e 2º Ano trazem exemplos de atividades para exemplificar suas falas, já a professora do 3ºano nos leva a uma importante reflexão quando ela relata que questiona muito nos momentos de formação sobre o trabalho com o lúdico. Esses questionamentos conduzem a docente a uma reflexão sobre a sua própria prática. Refletir a sua própria prática é ter a oportunidade de redimensionar o processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, compreendemos que mesmo a docente do 3º Ano apresentando por vezes uma inconstância no seu discurso e na sua prática, compreendemos que quando ela questiona, ela está sentindo-se incomodada, é então o momento de mudança, para que essa mudança aconteça é preciso coragem e ousadia para revisitar aquilo que não estar dando certo. Acreditamos que essa docente tem consciência daquilo que está faltando na sua prática, à medida que ela questiona e faz uma reflexão. Quanto à professora do 1º Ano percebemos a mesma muito ligada a um pensamento racionalista de cumprir com a demanda de conteúdos, limitando assim a sua prática e esquecendo-se da importância de considerar o ser em sua totalidade. Já a professora do 2º Ano encontra-se ainda com uma prática muito mecanicista olhando somente para o que não está acontecendo e esquecendo-se do que está de fato fluindo, esquecendo-se ainda de criar estratégias através do lúdico que leve a crianças a sentirem-se desejosas em participar, ou a mudar seus comportamentos. Em sua percepção, as relações da sala de aula devem ser homogeneizadas, esquecendo-se da multiplicidade do ser e de que o lúdico nos dar essa abertura de sermos o que quisermos e imaginar.

Em se tratando da escola pesquisada, através das observações e leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola percebemos que as maiores dificuldades encontradas na escola dizem respeito tanto ao trabalho docente como aos espaços físicos da instituição, além de problemas de ordem administrativas. No tocante ao trabalho docente, o próprio (PPP) da escola relata que muitos docentes estão ainda limitados a uma prática conteudista, tradicional, ou seja, praticas cartesianas. Compreendemos então que o lúdico não está presente nessas práticas e o (PPP) quando traz essa ressalva vem de encontro com o nosso problema de pesquisa: Por que o lúdico, sendo essencial para o desenvolvimento humano das crianças, pouco vem sendo contemplado nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Além disso, alguns docentes não são disponíveis a trabalharem em equipe, não estão preparados para trabalharem com a

inclusão, e alguns ainda apresentam dificuldades para desempenharem o que compete a sua função. Na parte estrutural, sentimos falta de espaços adequados para recreação, para o desenvolvimento de atividades lúdicas, salas de aula com um espaço limitado, mobília inadequada para a idade das crianças, falta de acessibilidade e os espaços físicos com cores muito sombrias. Quanto à parte administrativa, identificamos que não existe muita sintonia dos gestores com os docentes, além disso, a direção também está ligada a uma prática tradicional, esperando alunos quietinhos, calados e que fiquem sentados na hora do recreio (FRIEDMANN, 2012). A gestão apresenta ainda um comportamento inadequado quando pede para as docentes não mudarem a organização estrutural das salas de aula, se assim fizerem precisam deixar tudo novamente como encontrou, é urgente por parte da direção uma mudança de comportamento até mesmo para que o trabalho docente possa fluir de forma satisfatória.

Consideramos que os resultados aqui apresentados podem tornar-se importantes pautas a serem discutidas tanto dentro da escola como em outros campos de estudo da educação, sobretudo sobre o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente se formos considerar que existem poucas pesquisas a respeito do lúdico nessa modalidade de ensino, abrindo espaços para estudos aprofundados e novas pesquisas.

Em virtude do tempo, não foi possível realizar alguns questionamentos as docentes sobre o lúdico nas suas histórias de vida, contemplando o período da infância dessas docentes. Acreditamos que essa seria uma discussão que implicaria de forma direta nas suas práticas docentes atuais. Para estudos futuros, pretende-se analisar o lugar de fala das crianças sobre o lúdico para suas vidas, que não deu tempo ser integrado a essa dissertação.

Em suma, enfatizo a importância da realização desse estudo para a minha prática docente, que foi aprofundada pelas leituras e conhecimento de novos conceitos teóricos sobre o lúdico tanto para o desenvolvimento integral da criança como para a prática docente de professores que atuam nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a importância que foi em revisitar os conceitos que conduz a uma prática reflexiva.



“Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.

(Lev Vygotsky)

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed.-São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 8)

ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEDEB – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. , 95-103, 2013.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1990.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a Cultura Lúdica. In: Kishimoto, M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novas tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2016.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org). **Jogos, brinquedos, brincadeiras e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

FERNANDES, D. G. As mutações sociais do tempo presente e as suas demandas para a formação docente. In: LOPES, W. J. F.; SANTIAGO, S. N. N. (Org). **Formação de professores e identidades docentes em questão: o que nos ensina os 35 anos de pedagogia no alto sertão paraibano**. Fortaleza: Impreca, 2016.

FILHO, A. J. M.; BARBOSA, M. C. S. **Metodologias de pesquisa com e sobre crianças**. In Simpósio Internacional: Encuentro etnográficos com niñ@s y adolescentes en contextos educativos. Buenos Aires, 2009.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação adequada e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora: reflexos sobre a prática**. (org.). – 6.ed.- São Paulo: Cortez,2015.

HOLANDA, M. F. D; CAMINHA, I. O. **Memórias da Educação Especial: da integração à inclusão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KISHOMOTO, T. M. (org). **Jogos, brinquedos, brincadeiras e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**. Nº 111, p. 41, 59, 2002.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: Uma proposta pedagógica a partir da Biosíntese. In. **Educação e Ludicidade**, coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faced/ UFBA, 2000.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2016.

GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2016.

MORAES, M.C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHOMOTO, Tisuko Morchida (org). **Jogos, brinquedos, brincadeiras e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

MUCCHIELLI, A. (Org.). **Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines**. Paris: Armand Colin, 1996.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Portugal: Codex. 1997.

_____. (org). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora. 2007.

OLIVEIRA, D. A. **Trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento Prático do Professor — A formação do professor como profissional reflexivo**. In António Nóvoa (Ed.), **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Evandro Ghedin (org). -7.ed.- São Paulo, 2012.

REAME, E. **Matemática no dia a dia da educação infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias.** São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

SALOMÃO, H. A. S. MARTINI, M; JORDÃO, A.P.M. **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando as brincadeiras e as situações de ensino não direcionado.** 2007. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/a_0358.pdf. Acesso em: 28 jul. 2017.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** - 5.edição São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, J. A. A. O Percurso formativo dos professores para os anos iniciais de escolarização e a produção de saberes necessários à atuação docente. In: LOPES, W. J. F.; SANTIAGO, S. N. N. (Org). **Formação de professores e identidades docentes em questão:** o que nos ensina os 35 anos de pedagogia no alto sertão paraibano. Fortaleza: Imprece, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** 4ª edição brasileira. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação Social da Mente.** 7ª edição brasileira. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1973.

XIMENES, S. **Dicionário da Língua Portuguesa.** 3. ed. Ver. E ampl. Sérgio Ximenes. São Paulo: Ediouro, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso:** planejamento e Métodos; trad. Daniel Grassi - 2ª ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

Ilma. Sra (a).
Secretaria de Educação:
Tereza Cristina de Abreu Diniz

Prezada Sra.

Vimos, por meio desta, solicitar sua autorização para efetivar a pesquisa que ora está sendo desenvolvida pela mestranda Emanuela da Silva Soares, sob minha orientação. A pesquisa tem por objetivo: Compreender o papel da ludicidade na prática docente em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola municipal na cidade de Cajazeiras – PB.

Informamos que os dados referentes serão utilizados tão somente para o estudo citado acima, jamais para nenhuma outra finalidade. Asseguramos que as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Durante todo o período da pesquisa Vossa Senhoria tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a mestranda. Vossa Senhoria tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Desde já, agradecemos por sua contribuição.
Atenciosamente,

Gilvaneide Oliveira
(81) 9952-1762 gildedufrpe@gmail.com

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, diretora da escola _____, autorizo a realização da pesquisa com o título: A ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: à docência em questão, pela mestrandia Emanuela da Silva Soares, do Mestrado Acadêmico em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, sob orientação da professoras Doutora Gilvaneide Oliveira.

A pesquisa tem como objetivo compreender o papel da ludicidade na prática docente em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola municipal na cidade de Cajazeiras – PB.

A pesquisa se dará na observação participante do trabalho dos sujeitos que desempenham a função docente na instituição escolar, nas turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental como também por meio de entrevista com os mesmos. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causarão nenhum risco, incômodo ou desconforto para os docentes, ao longo da investigação.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância, para as docentes, para as crianças, e para a Secretaria de Educação, pois, irá promover um discurso sobre a importância da ludicidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental bem como na formação humana no todo. Após o levantamento e análise dos dados obtidos na pesquisa, é chegado o momento de uma devolutiva a instituição, as docentes e as crianças.

Para consolidar esse momento, faremos uma oficina com os docentes da instituição, onde através desta oficina será possível trabalhar a importância do lúdico para a prática docente, e suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança, promovendo assim uma reflexão com as docentes envolvidas. À medida que o lúdico é contemplado no desenvolvimento da criança, promoverá possibilidades das crianças se tornarem sujeitos ativos, tanto no processo de ensino aprendizagem, como em outras situações da vida da criança.

Acreditamos que essa oficina será um espaço de construção e reconstrução dos saberes docentes. Além disso, será um momento de reflexão para os docentes e para outros pesquisadores, levando em consideração, que o Ensino Fundamental não deve ser limitado a uma prática conteudista, mas, sim deve ser reconhecido como um segmento da educação que dá condições da criança viver as suas singularidades.

O conhecimento dos resultados da pesquisa poderá ser obtido através do contato pessoal com a pesquisadora responsável e, caso seja do seu interesse, os resultados da pesquisa em geral serão publicados em revista especializada. A escola não será identificada quando o material da pesquisa for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. A pesquisadora e sua orientadora se colocaram à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Por estar ciente dos objetivos e importância da pesquisa autorizo a referida pesquisadora, a frequentar a escola, para realização dos registros necessários para o desenvolvimento da pesquisa, bem como autorizamos a instituição a fornecer à pesquisadora os dados que forem necessários.

Cajazeiras, ____ de _____ de 2018.

Gestora da Instituição

APÊNDICE C



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS DOCENTES

Título do Projeto: A ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: à docência em questão. Pesquisadora Responsável: Emanuela da Silva Soares

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Telefones para contato: (83) 991616252

Nome do participante: _____

Idade: _____ anos - R.G. _____

O Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “A ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: à docência em questão”. De responsabilidade da pesquisadora: Emanuela da Silva Soares.

Neste trabalho, trazemos uma discussão sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento integral das crianças. O nosso principal foco são as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando as contribuições do lúdico para o desenvolvimento das crianças que estão nessa fase de escolarização, e como as docentes ao utilizar-se de uma prática lúdica podem contribuir nesse processo, tendo em vista que muitas das vezes essas práticas são limitadas a uma abordagem conteudista. Assim sendo, defendemos uma prática docente que considere a criança como um ser integral e que reconheça as suas necessidades.

A partir desses aspectos, e com o crescente e significativo debate sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças em todas as fases da vida, o interesse pela temática de pesquisa surgiu a partir da minha experiência como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de Cajazeiras - PB, onde tive a oportunidade de trabalhar com crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, conhecendo de perto a realidade que essas crianças enfrentam com a transição da educação Infantil para o Ensino Fundamental, além de ter tido a oportunidade de ver de perto a realidade das demais séries desse ciclo de ensino.

Foi então enquanto docente desse ciclo de ensino que pude me deparar com diversos aspectos da prática docente que exige desse profissional conhecimento e vivências que podem

tornar sujeitos em formação seres autônomos e com capacidade de intervir na sua própria história de vida. Diante dessa realidade, começou a me inquietar as seguintes problemáticas de pesquisa: Porque o lúdico sendo essencial para o desenvolvimento humano, das crianças, pouco vem sendo contemplado nas séries iniciais do Ensino Fundamental? E por que muitas das vezes essas práticas estão sendo limitadas apenas a uma abordagem conteudista?

Mediante essa realidade, almeja-se; Compreender o papel da ludicidade na prática docente em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, em uma escola municipal na cidade de Cajazeiras-PB; Identificar como o lúdico está sendo contemplado na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Entender de que forma o lúdico influencia na socialização em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais; Como os professores compreendem o lúdico em sua prática docente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O presente estudo se justifica na medida em que buscamos um olhar diferenciado acerca da importância do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental e por ser uma discussão que pouco vem sendo contemplada nos estudos e pesquisas dessa área.

É importante esclarecer que a participação é voluntária e que esse consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.

Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, salvo em casos, em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.

Os dados provenientes dessa pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Tais dados serão mantidos em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Cajazeiras, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura

Testemunha

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Testemunha

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERFIL DO SUJEITO DOCENTE

1. Qual seu nome, sua idade e sua raça/cor?
2. Qual sua formação e nível de escolaridade?
3. Há quanto tempo atua na educação? Há quanto tempo está atuando nesta escola?
4. Quais são as suas experiências docentes?

CARACTERIZAÇÃO DA FUNÇÃO NA ESCOLA

5. Especifique o regime de seu contrato de trabalho? Temporário ou permanente? Se for temporário, explicita qual a vigência?
6. Como está organizado seu tempo de trabalho (em sala, preparação das atividades, atividades extracurriculares, etc.)?

CONHECIMENTO SOBRE O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DA PRÁTICA DOCENTE

7. Qual sua percepção sobre o lúdico, e como você compreende o mesmo?
8. Elenque alguns elementos lúdicos que você considera positivos e negativos para o desenvolvimento integral da criança.
9. Você costuma contemplar o lúdico seu planejamento pedagógico?
10. E nos momentos das atividades o lúdico está sendo contemplado? De que forma?
11. De que forma o lúdico influencia na sua prática docente?
12. Como você percebe as crianças em meio às atividades lúdicas?
13. Você teve a oportunidade de vivenciar o lúdico na sua infância? De que forma?
14. Quais as influências que você percebe do lúdico para sua vida?
15. E nos dias de hoje o lúdico está presente na sua vida?
16. Você acredita que o lúdico pode influenciar no desenvolvimento das crianças?