



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**“OFICINAS DO JOGO” NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POTENCIAL PEDAGÓGICO DA BRINCADEIRA**

ÉRIKA LUCAS LOPES

BRASÍLIA

2015

ÉRIKA LUCAS LOPES

**“OFICINAS DO JOGO” NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POTENCIAL PEDAGÓGICO DA BRINCADEIRA**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Antônio Villar Marques de Sá.

BRASÍLIA

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

864 Lopes , Érika Lucas
 "OFICINAS DO JOGO" NO ENSINO FUNDAMENTAL:
 POTENCIAL PEDAGÓGICO DA BRINCADEIRA / Érika Lucas
Lopes ; orientador Antônio Villar Marques de Sá. --
Brasília, 2015.
 145 p.

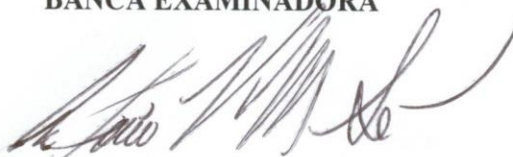
 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

 1. Oficinas do Jogo. 2. Brincadeira. 3. Jogo. 4.
Aprendizagem. I. Sá, Antônio Villar Marques de ,
orient. II. Título.

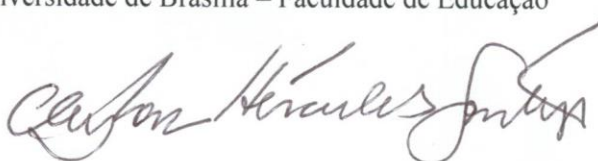
**“OFICINAS DO JOGO” NO ENSINO FUNDAMENTAL:
POTENCIAL PEDAGÓGICO DO LÚDICO**

ÉRIKA LUCAS LOPES

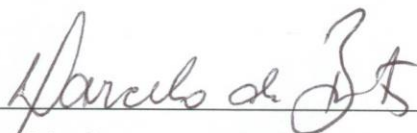
BANCA EXAMINADORA



Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação



Membro interno: Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação



Membro externo: Prof. Dr. Marcelo de Brito
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação Física

Membro suplente: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

BRASÍLIA

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às luzes da minha vida:

Meu pai, o maior exemplo de homem,

Minha mãe, meu porto seguro,

E meu namorado, maior incentivador.

Com todo o meu amor.

*Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo...*

*Corro o lápis em torno
Da mão e me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos
Tenho um guarda-chuva...*

*Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho
Azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota
A voar no céu...*

*Vai voando
Contornando a imensa
Curva Norte e Sul
Vou com ela
Viajando Havaí
Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela
Branco navegando
É tanto céu e mar
Num beijo azul...*

*Entre as nuvens
Vem surgindo um lindo
Avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar...*

*Basta imaginar e ele está
Partindo, sereno e lindo*

*Se a gente quiser
Ele vai posar...*

“Aquarela”

(TOQUINHO, 1983)

AGRADECIMENTOS

Agradeço sobretudo a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pois sem eles nada teria conseguido.

Aos meus pais, Aldeir e Nailde, pelo amor incondicional; por terem me educado, etapa fundamental para eu ter me tornado o que hoje sou. Agradeço ainda por estarem sempre comigo, sendo o meu porto seguro.

Aos meus irmãos, Cecília e Aldeir Júnior, pelo amor e carinho.

Ao meu namorado, Franksoan, pela aceitação da separação temporária e principalmente pelo apoio incondicional em minhas decisões.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá. Sem seus incentivos, eu não teria concluído este trabalho!

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa, por ter aceito compor a banca e pelas contribuições.

Ao Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo, pelas contribuições, pela amizade, incentivo.

Ao Prof. Dr. João Batista Freire da Silva, por me mostrar um olhar diferenciado sobre a forma de educar.

Ao Prof. Dr. Marcelo de Brito, por ter aceito compor a banca e pelas contribuições.

À Prof.^a Dr. Rosângela Ramos Veloso-Silva, pelos conhecimentos transmitidos durante esses quatro anos em que estive no Grupo Oficinas do Jogo. Em você, deposito o grande mérito por mostrar novos horizontes para a minha carreira docente.

Aos professores e teóricos que me iluminaram com seus conhecimentos e suas experiências.

A todos os meus familiares, Lucas Lopes e Silva Pereira, que, com carinho, desejaram essa vitória.

À querida amiga, Sarah Leão, que foi minha parceira, solidária, e muito contribuiu com o desenvolvimento desta pesquisa; com ela, troquei ideias, dividi alegrias e angústias da vida de mestranda.

À Marcia e ao Willian, pelo companheirismo, pela amizade, pela dedicação e por terem me proporcionado um ambiente agradável e tranquilo.

À Cleia Nogueira, que sempre esteve perto, confortando, elogiando e me incentivando em todos os momentos desta jornada.

Aos meus colegas e amigos do grupo Oficinas do Jogo, de Montes Claros, MG, que me impulsionaram a continuar estudando e pesquisando.

Aos meus colegas da UnB que compartilharam os prazeres e as dificuldades desta jornada durante tantas horas.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem Lúdica (Gepal), pelo apoio e pelo carinho.

Aos colegas e amigos da Pró-Reitoria de Ensino, em especial Gabriela Souza, Gustavo Soares, Lérica Maria, Maria Aparecida, e Silvana Diamantino, pelas palavras de incentivo, por me fazerem acreditar que podia dar certo.

À direção, à coordenação e ao corpo docente da escola, em especial ao Prof. Jiulliano Carlos Lopes Mendes, que prontamente abriu as portas para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos alunos da turma na qual a pesquisa foi desenvolvida, pela participação, pela dedicação e pelas ricas experiências vivenciadas.

À professora regente da turma, pela disposição, pela flexibilidade, pelo entusiasmo e pelo envolvimento durante a realização da investigação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa durante o período de realização deste mestrado.

Por fim, e não menos importante, à minha grande companheira, minha filha de quatro patas, Meg, pelo amor, dedicação e por estar sempre ao meu lado durante horas e horas de estudo.

Aos que contribuíram de alguma forma na concretização deste sonho.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho visa analisar o potencial educativo das Oficinas do Jogo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais de estudantes, no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Montes Claros – MG. No referencial teórico, abordamos os temas jogo e o seu potencial pedagógico, a partir de uma perspectiva construtivista. Metodologicamente, trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo pesquisa-ação. A amostra analisada foi composta pela professora regente e por 16 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino. Os instrumentos da pesquisa utilizados foram: duas entrevistas semiestruturadas, elaboradas pela pesquisadora e respondidas pela professora regente; questão norteadora, respondidas pelos alunos em forma de relatos descritivos e verbais; roda de conversa guiada por um grupo focal; diário de campo e, ainda, para registrar as atividades das Oficinas do Jogo e a coleta de dados utilizou-se gravador de voz, câmera fotográfica e filmadora. Para análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2011). As transcrições, juntamente com o diário de campo, foram lidas repetidamente, sendo destacados os trechos de maior relevância para a problemática em questão, com o intuito de formar categorias e subcategorias para a análise. Nessa perspectiva, identificou-se e descreveu as contribuições das Oficinas no que tange ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais da pesquisa. Os resultados obtidos evidenciam que houve progressão no que se refere a essas habilidades e ligação de uma com outra, corroborando nossas expectativas. Chegamos à conclusão de que as novas experiências apresentadas cumpriram seu valor de papel educativo, uma vez que essas ultrapassaram o sentido de uma ação apenas motora, na medida em que se expandiu para as dimensões possíveis de conceitos, procedimentos e atitudes construídos no decorrer das Oficinas, proporcionando mudança, que visa e ambiciona outras tantas mudanças no âmbito educacional.

Palavras-chave: Oficinas do Jogo. Brincadeira. Jogo. Aprendizagem.

ABSTRACT

The goal of this study was to analyze the educational potential of the Game Workshops regarding their cognitive, motor, and social aspects in the context of the third grade of elementary school at a public school of Montes Claros, State of Minas Gerais, Brazil. The theoretical framework was based on authors such as: Brougère (1998); Freire (2005, 2006a, 2011, 2013); Freire and Goda (2008); Freire and Scaglia (2004); Huizinga (1938, 2012); Kishimoto (1996, 2011); and Piaget (1971), among others who discuss the topic "game" and its educational potential. This is a qualitative action-type research. The sample assessed were composed of the teacher and 16 students of the third grade of elementary school of the state education network. The instruments used were: two semistructured interviews prepared by the researcher and answered by the teacher; guiding questions, answered by the students in the form of descriptive and verbal reports; conversation circles guided by a focus group; and a field journal. A voice recorder, a camera, and a camcorder were used to record the activities of the Game Workshops and collect the data. Bardin's content analysis (2011) was used to analyze the data. The transcripts and the field journal were read over and over. The most relevant excerpts related to the issue under study were highlighted with the purpose of forming categories and subcategories for the analysis. From this perspective, the contributions of the workshops regarding the cognitive, motor, and social skills within the study were identified and described. The results obtained show that there was progression with regard to those abilities and the bond between each of them, corroborating our expectations. We concluded that the new experiences observed fulfilled their educational role value, since they surpassed the sense of an exclusively motor action, insofar as it expanded into the possible dimensions of concepts, procedures, and attitudes built during the workshops, providing a change that seeks and strives for many other changes in the educational sphere.

Keywords: Game Workshops, Game, Learning Game.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Materiais utilizados nas Oficinas do Jogo.....	33
Figura 2 – Demonstração dos materiais sendo utilizados nas Oficinas do Jogo	35
Figura 3 – Aulas com os materiais das Oficinas do Jogo	35
Figura 4 - Representação em quatro fases do ciclo da pesquisa-ação	53
Figura 5 – Boliche	64
Figura 6 – Construção da escola I.....	65
Figura 7 – Construção da escola II	66
Figura 8 – Bola para o alto	70
Figura 9 – Atividade dos bastões	73
Figura 10 – Construção com tampinhas	76
Figura 11 – Corda maluca.....	80
Figura 12 – Equilibrando o bastão	84
Figura 13 – Zerinho	87
Figura 14 – Construção por cores	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
Dr.	Doutor
Lapef	Laboratório de Pedagogia do Esporte e da Educação Física
MG	Minas Gerais
Ms.	Mestre
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Sesi	Serviço Social da Indústria
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Trajetória da pesquisadora	14
1.2 Potencial pedagógico do jogo	18
1.3 Justificativa	20
1.4 OBJETIVOS	21
1.4.1 Objetivo geral	21
1.4.2 Objetivos específicos	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades	23
2.2 Metodologia das Oficinas do Jogo	30
2.3 Pesquisas sobre as Oficinas do Jogo.....	37
3 MÉTODO	51
3.1 Metodologias da pesquisa.....	51
3.2 Local da pesquisa.....	54
3.3 Participantes da pesquisa	55
3.4 Instrumentos	55
3.4.1 Entrevista	55
3.4.2 Questão norteadora	57
3.4.3 Roda de conversa.....	57
3.4.4 Diário de campo.....	57
3.5 Procedimentos.....	58
3.6 Tratamento de dados	59
4 ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1 Habilidades cognitivas	62
4.1.1 Noções de números e operações	64
4.1.2 Noções de peso	69
4.1.3 Noções de lateralidade	72
4.1.4 Noções de linguagem.....	75
4.2 Habilidades motoras	78
4.2.1 Habilidades de deslocamento	79
4.2.2 Habilidades de manipulação	83
4.3 Habilidades sociais	85

CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102

1 INTRODUÇÃO

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (FREIRE, P., 1991, p. 58).

A seguir, farei uma breve trajetória da minha vida pessoal e acadêmica, da relação com os jogos e as brincadeiras e, posteriormente, com as Oficinas do Jogo para melhor compreensão das escolhas que me motivaram na delimitação do objeto de pesquisa e dos objetivos propostos para este estudo.

1.1 Trajetória da pesquisadora

Em 1988, no interior do Norte de Minas Gerais, na cidade de Taiobeiras, nasci no dia onze de setembro, a última filha de Aldeir Alves Lopes e de Maria Nailde Amélia Lucas Lopes. Meu pai, exemplo de homem honesto, trabalhador e de inteligência impressionante, e minha mãe, mulher de garra e determinação, sempre incentivaram e ressaltaram a importância dos estudos, pois não tiveram a oportunidade de concluírem a educação básica. Por conseguinte, seus três filhos (Cecilia, Aldeir Júnior e Érika) ingressaram em ambiente acadêmico, especificamente na área de Ciências Biológicas e da Saúde (enfermeira, médico e educadora).

Naquela época, pouco atenta ao ambiente virtual e aos meios de comunicação, como as redes sociais, sempre fui uma criança esperta, ativa e que amava práticas recreativas. Comecei a falar e a andar com apenas um ano, sendo que o poder de liderança sempre esteve presente, e a comunicação era predominante no meu meio social.

Gostava de criar, de planejar, de ensinar e de orientar novas brincadeiras, como se o espírito docente estivesse intrínseco à minha natureza, embora nunca tivesse imaginado abraçar a área educacional. Recordo que minhas brincadeiras de criança eram sempre atividades de ação, de movimento e de interação com o meio e com os colegas. Amava os jogos de meninos, por os julgar mais ativos e participativos.

Jamais gostei de ficar sozinha, de tal modo que fui matriculada em escola primária bem cedo, razão pela qual criei responsabilidades, comprometimento e dedicação com os estudos. Gostava muito de ir às aulas, mesmo doente; sobretudo, amava as aulas de Educação

Física. Eram as melhores, pois a interação com os colegas e as práticas esportivas, como voleibol e futsal, entre outros, descontraíam-me e divertiam todas as crianças.

Morando ainda em Taiobeiras, permaneci até a conclusão do ensino médio, no ano de 2006. Logo em seguida, mudei para Montes Claros¹/MG, cidade na qual resido e onde continuei a me dedicar aos estudos, incentivada pelos meus pais, com o fim de obter um título. Não obstante, naquele momento, não tinha certeza de qual carreira seguir, a não ser pela convicção pela área da saúde, mas indecisa entre os cursos de Odontologia, Enfermagem e Educação Física/Licenciatura. Entretanto, cercada por familiares que exercem atividade docente, seja na família materna ou na paterna, o incentivo pelo magistério revelou-se predominante. Como uma opção pessoal, ao me deparar e ao lembrar-me do que sempre sobressaiu na infância, motivada pela arte de educar, optei pela carreira docente.

Em julho do ano de 2008, ingressei na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no curso de Licenciatura em Educação Física, incerta, ainda, sobre se era a carreira a seguir. Todavia, decidi conhecer e aprofundar os meus conhecimentos na área; assim, antes do término do primeiro semestre, apaixonei-me pelo curso, considerando o ambiente interativo em que estava envolvida, rodeada pelas teorias e práticas. Com destaque para as aulas de natação, recreação e lazer, bem como a de anatomia humana, as quais me fascinavam.

No mesmo ano, inicio o estágio no órgão do Serviço Social da Indústria (Sesi-Minas) e em duas outras empresas de referência em Montes Claros, como professora de natação e de ginástica laboral. Durante quatro anos exerci esse trabalho.

Em 2009, obtive vinculação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), cuja finalidade era incentivar a formação de docentes para a educação básica, de modo a valorizar o magistério e a elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Nessa perspectiva, endosso ainda que todo processo de conhecimento pressupõe que haja reciprocidade entre o organismo educacional e o meio, para melhor compreensão da realidade, premissa acolhida pela iniciativa inferida.

Ocorreu que a formação que o Pibid proporcionou-me, sustentando certa base teórica e prática, tornou possível a compreensão das implicações do processo de aprendizagem dentro e fora do contexto da sala de aula, de modo que seja visto como um momento de troca de experiência, em que o conhecimento é compartilhado, estimulado e concretizado. Daí,

¹ De acordo com o IBGE, Montes Claros é um município brasileiro localizado no Norte de Minas Gerais, com área de 3.568 Km² e uma população estimada em 352 mil habitantes (BRASIL, 2007).

partindo dessas compreensões, sem me afastar de todo o processo que me levou a este momento, ao meu interesse em participar efetivamente desse programa e de me enveredar no tema proposto, qual seja, as Oficinas do Jogo, cientificamente, seguindo orientações e técnicas da academia, objetivando sobretudo o aprimoramento do processo de formação como docente.

Ao encontro do que almejo, em que pese a funcionalidade da temática a qual busco discorrer, a pesquisa é o que alimenta as atividades de ensino e as atualizam frente à realidade do mundo, por vincular o pensamento à ação, baseando-se em fatos existentes, cuja sociedade irá usufruir, visando à produção de um novo conhecimento que possa ser transmitido, além de construir profissionais mais completos e envolvidos com o ensino.

Sendo assim, inscrevi-me em dois dos doze subprojetos estabelecidos no Projeto Institucional da Unimontes, a saber, “Oficinas do Jogo” e “Interdisciplinar Dança e Educação”, tendo sido aprovada em ambos. Contudo, em conformidade com o Edital 01/2009, era imperioso escolher apenas um subprojeto. Escolhi o que mais se adequava ao meu perfil, o de “Oficinas do Jogo”, o qual objetivava a intervenção, de maneira significativa, na formação dos estudantes de Licenciatura em Educação Física da Unimontes, proporcionando a prática docente, o aprimoramento profissional e, por conseguinte, a melhoria do ensino na educação básica junto ao espaço escolar (BRASIL, 2009).

Observa-se, assim, uma proposta voltada para o lúdico na educação, que utiliza o jogo como instrumento didático-pedagógico por meio de uma abordagem construtivista, privilegiando a bagagem cultural da criança e propiciando/auxiliando-a em seu desenvolvimento individual, tornando-a autônoma e crítica. (FREIRE, 2005).

A partir dessa perspectiva, foram desenvolvidas oficinas com materiais pedagógicos lúdicos que potencializam o ensino-aprendizagem, objetivando a construção de elementos formadores, tornando a escola prazerosa e atrativa. Essa proposta, criada pelo professor João Batista Freire da Silva², serviu como base para o respectivo programa, almejando desenvolver oficinas voltadas para o belo, que estimulassem a curiosidade, e cujos resultados refletissem no aprendizado das crianças.

As aulas são caracterizadas pela beleza e pelo lúdico, utilizando-se materiais coloridos (amarelo, azul, verde e vermelho) e reciclados (arco, bastões de madeira, bolas de meia, caixas de papelão, cordas, garrafas de plástico e tampinhas de garrafa).

² O professor João Batista Freire da Silva é o idealizador do Grupo Oficinas do Jogo. Coordenador e mentor da proposta iniciada em 1980, quando realizava o seu mestrado em Educação Física na Universidade de São Paulo.

Durante a participação nesse subprojeto, vivenciei o cotidiano escolar regendo e assessorando o educador nas suas atribuições em sala de aula, confeccionando materiais, promovendo atividades de entretenimento, implantando projetos de intervenção, oficinas e seminários. Essas ações foram importantes para a minha formação acadêmica, cujas discussão, reflexão e análise acerca das práticas, até então implantadas e vivenciadas, tornaram-se predominantes, configurando-se assim em exemplo de prática docente, uma experiência significativa.

Sob essa égide, o subprojeto, coordenado pela professora Ms. Rosângela Ramos Veloso Silva, proporcionou-me a noção de prática docente de caráter inovador, o que potencializou a decisão de ser professora. Almejo que o ensino da Educação Física se baseie na prática aliada à teoria, abandonando o ensino tecnicista. As aulas, por meio do jogo, tornaram-se mais dinâmicas, criativas, lúdicas e belas.

Nesse percurso, participei de vários eventos, além de ter tido a oportunidade de conhecer a metodologia do professor João Batista Freire da Silva.

Publiquei trabalhos em livros (LOPES, 2011a; LOPES; CARDOSO; VELOSO-SILVA, 2012a; LOPES et al., 2011b, 2011d), em anais (LOPES et al., 2010; 2011c; 2011e; 2011f) e em revista (LOPES et al., 2012b).

Durante os seis últimos semestres da graduação, participei desse programa. Em 2011, contribuí como organizadora do II Seminário do Subprojeto Grupo Oficinas do Jogo (Pibid/Capes), para o qual foi convidado o professor João Batista Freire da Silva para proferir palestra e para ministrar oficina. A experiência, de grande significância, propiciou aos presentes a oportunidade de conhecê-lo. Soma-se a isso a oportunidade de trocar experiências e de aprofundar ainda mais os conhecimentos alusivos à sua metodologia.

Desde então, a metodologia das Oficinas do Jogo desenvolvida pelo professor Freire fez e faz parte do meu processo de formação acadêmica, de modo que ratifico minhas crenças no potencial dessa proposta didática.

Em julho de 2012, concluí o curso de graduação e, imediatamente, integrei-me novamente ao programa. Todavia, não mais como estudante bolsista de iniciação, e sim como professora supervisora do Pibid; juntamente com essa oportunidade, veio o desejo de ingressar em um mestrado, com o intuito de aprofundar e de investigar o potencial de uma oficina organizada por meio de atividades lúdicas desafiadoras, cuja reflexão do aluno abre portas para a construção do conhecimento.

Escolhi o mestrado em Educação na Universidade de Brasília (UnB) com o objetivo de analisar o potencial educativo das Oficinas do Jogo para o desenvolvimento de habilidades

cognitivas, motoras e sociais de estudantes, no contexto do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Montes Claros/MG, o que resultou nesta dissertação.

Este trabalho foi organizado em cinco capítulos. No primeiro, contextualizamos a pesquisa e os seus objetivos. No segundo capítulo, é apresentado o referencial teórico, construído como subsídio para as análises e discussões dos dados. Dividimos esse capítulo em temas que nos ajudassem a compreender e a refletir, de forma sucinta, conceitos, definições e possibilidades do jogo, bem como a pedagogia das Oficinas do Jogo e o resultado de pesquisas com essa temática. O terceiro capítulo trata das metodologias adotadas, descrevendo os instrumentos, os procedimentos e os participantes desta pesquisa. Os resultados são apresentados no quarto capítulo. Encerrando o estudo, nas considerações finais, serão abordados os achados deste estudo.

1.2 Potencial pedagógico do jogo

Nas últimas décadas, muito se discutiu sobre a Educação no Brasil, acolhido o entendimento de que, em todas as suas dimensões, é um desafio para os protagonistas desse campo, recaindo-lhe, ainda, males como a falta de estrutura apropriada e de investimentos na área. Aliado a isso, soma-se o modelo pedagógico tecnicista muitas vezes adotado, cujo intuito de ensinar se baseia apenas em transmitir o conhecimento. Sendo assim, o professor era o que o detinha, e o aluno, nesse âmbito, era passivo. Dessa forma, aduziu Arrabal (2006, p. 26) que:

A partir da contribuição de Paulo Freire, do ponto de vista pedagógico, o ensino/aprendizagem mostra-se sobre dois modelos dispares, [...] denominados “tradicional” e “construtivista”. O primeiro reconhece o ensino como um processo de “transferência” de conhecimento no qual cabe ao professor, “detentor do saber”, transmitir aos alunos o corpo das informações que detém. Por outro lado, ao ser reconhecida a autoridade do professor por seu “notório saber”, cumpre ao aluno “reter” passivamente as informações transmitidas.

Assim como afirmou Freinet (1989, p. 237), na escola tecnicista, a criança é vista como aquela que “nada sabe e que ao educador cabe ensinar-lhe tudo – o que é pretensioso e irrealizável”. O autor ainda propôs um caminho para o ensino, um novo modelo, das “tentativas naturais à ação, à criação, ao amor do belo, à necessidade de se exprimir e de se exteriorizar”.

Nesse viés, considerando o fracasso educacional e o insucesso na aprendizagem de muitos discentes, somos levados a mudar paradigmas, descartando posturas e métodos

tecnicista, rígidos, fixos, alheios ao novo, pensando em uma escola nova (construtivista), pela qual o professor busque sugestões e práticas pedagógicas adequadas para um bom trabalho. Também não se pode falar em educação sem se pensar no aprendizado da criança, na “educação de corpo inteiro” (FREIRE; SCAGLIA, 2004, p. 8), no qual haja reciprocidade entre o aluno e o professor, e ainda: “uma educação que se dirija tanto ao indivíduo quanto à sociedade” (FREIRE; SCAGLIA, 2004, p. 10).

Sob essa égide, vale ressaltar o que argumentou Libâneo (2006, p. 71):

A apropriação de instrumentos de ação supõe a ideia de que o professor desenvolve uma atividade prática, prática no sentido de envolver uma ação intencional marcada por valores. O professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar, de modo eficaz, o modo de fazer e o princípio que lhe dá suporte.

Corroborando essa ideia, destacamos o jogo e a brincadeira como potencial pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, assim como afirmaram Freire e Scaglia (2004), ao abordarem que o jogo é capaz de auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades, favorecendo a construção do saber dos alunos.

Seguindo esse caminho, Bastos (2010) relatou que o poder transformador que o jogo possui é suficiente para que ele seja transmitido como um fim em si mesmo, pois o jogo, por si só, tem essa fantasia de transitar entre o real e o imaginário. Sobre isso, Lavoura e Machado (2007) acreditavam que a inserção do lúdico coopera para o desenvolvimento da criança, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Kishimoto (1993, p. 110) afirmou: “Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas [...], enfim, a viver em sociedade”.

Esse aspecto ilustra as Oficinas do Jogo, metodologia inovadora proposta pelo professor João Batista Freire da Silva e utilizada nesta pesquisa, que defende a ideia de que o processo de aquisição do conhecimento passa por uma construção do próprio aluno, o qual refletindo, superando conflitos, devidamente orientado, pelo lúdico, queira estar na aula, queira prosseguir com o jogo. Para tanto, tem de criar, de se organizar em grupos, pensando e construindo regras para que aprenda a lidar com as situações presentes no seu cotidiano.

Vale ressaltar que, neste trabalho, o jogo e a brincadeira serão utilizados como sinônimos, pois a brincadeira infantil é uma das manifestações do lúdico, ou do jogo.

Essa oficina faz uso de materiais pedagógicos lúdicos que potencializam o ensino-aprendizagem, visando construir elementos fomentadores, tornando a escola prazerosa e

atrativa. Assim, os materiais das Oficinas do Jogo se destacam por serem materiais reciclados ou reutilizados, cumprindo, em sua gênese, valorosa contribuição social. São eles: caixas de papelão, bastões de madeira, garrafas de plástico, bolas de meia, arcos, tampinhas de garrafa e cordas, todos pintados em quatro cores: amarelo, azul, verde e vermelho. Logo, são diversificados em cores, formas pesos e tamanhos, estimulando, assim, a criatividade e a ludicidade das atividades.

Desse modo, procurando não limitar o acesso das crianças ao aprendizado de corpo inteiro, somos instigados a pesquisar para além dos moldes da tradição, refletindo, inovando as práticas docentes.

Em síntese, o presente trabalho pretendeu analisar o potencial pedagógico das Oficinas do Jogo idealizadas por João Batista Freire da Silva em seus aspectos cognitivos, motores e sociais de estudantes no contexto do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Montes Claros/MG.

Para tratar dos aspectos conceituais dessa discussão, recorreremos, na revisão de literatura, a autores diversos, como Brougère (1998), Freire (2006a; 2009; 2011; 2013), Freire e Goda (2008), Huizinga ([1938], 2012), Kishimoto (1993; [1996], 2011) e Piaget (1971), entre outros que debatem sobre o tema jogo e sobre o seu potencial pedagógico.

1.3 Justificativa

Repensando as práticas educacionais, é perceptível a necessidade de introduzir no cotidiano escolar metodologias inovadoras que rompam com os modelos pré-estabelecidos. Ademais, no que tange às disciplinas lecionadas, observa-se certa aversão, por parte dos alunos, à imobilidade no ensino, algo evidente em todo instante. O cenário faz-se presente em decorrência do fracasso do modelo educacional, assim como também pelas designações pejorativas com que as aulas costumam ser taxadas. Talvez esse sentimento seja acordado à medida que se encontra um ensino autoritário, fixo, fechado a mudanças, como comprovaram Freire e Scaglia (2004, p. 7-8):

Considerando o tempo de escolaridade de cada indivíduo, ou seja, oito anos de ensino fundamental e três de ensino médio, obtém-se aproximadamente 8800 horas de confinamento nesse pequeno espaço. À primeira vista isso pode não parecer tão grave, porque muitos de nós passamos boa parte do dia imobilizados. Porém, os prejuízos são muitos. Do ponto de vista físico, a postura corporal sofre enormes prejuízos, pois não há qualquer orientação corporal durante o tempo em que alunos ficam sentados nas carteiras. De outros pontos de vista, os prejuízos são todos aqueles de decorrem da atividade básica adotada pelos alunos no seu dia a dia escolar, isto é, a imobilidade. [...] cremos que a educação física traz para o debate

em educação diversas propostas. Uma delas é libertar os alunos do confinamento em sala de aula. Não é possível pretender que as crianças mantenham a atenção após horas de imobilidade corporal.

Desse modo, esta pesquisa justifica-se por tentar realizar um estudo que introduza o jogo como intervenção pedagógica, ao mesmo tempo em que pretende investigar as contribuições das Oficinas do Jogo no processo de ensino-aprendizagem, difundindo a valorosa contribuição de aulas pautadas por abordagens transdisciplinares e ressaltando que as crianças podem aprender brincando.

É importante destacar que, como integrante do Grupo Oficinas do Jogo, de Montes Claros/MG, realizei intervenções e atualizações na proposta, de modo que, como pesquisadora, surgiu o desejo para realizar um estudo com o fim de identificar as possíveis contribuições das Oficinas do Jogo por meio dos alunos e da professora regente, propondo uma possibilidade dinâmica de reestruturar/repensar o espaço escolar, o que é realmente relevante.

Conseqüentemente, com outros desafios surgidos no decorrer das ações inferidas, o estudo se justifica, pois traz à tona caminhos, e não somente embates, possibilidades e dificuldades, já que estas mais têm caracterizado o ambiente escolar. Apresentar as propostas, identificar como elas chegam aos envolvidos e repensar as práticas pedagógicas são exercícios que os educadores e outros profissionais ainda podem fazer. E ainda, para que o objeto de pesquisa fosse delimitado, sem me afastar da cidade a qual optei por domiciliar, desenvolvi a pesquisa na cidade de Montes Claros/MG.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Analisar o potencial educativo das Oficinas do Jogo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais de estudantes, no contexto do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Montes Claros/MG.

1.4.2 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar e analisar as contribuições para o desenvolvimento de habilidades cognitiva percebidas pelos alunos nas Oficinas do Jogo;
- b) Verificar e analisar as contribuições para o desenvolvimento de habilidades motora percebidas pelos alunos nas Oficinas do Jogo;
- c) Verificar e analisar as contribuições para o desenvolvimento de habilidades social nas Oficinas do Jogo percebidas pelos alunos;
- d) Conhecer e analisar a percepção da professora acerca do desenvolvimento dos alunos nos aspectos cognitivos, motores e sociais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, [...]. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades (KISHIMOTO, [1996], 2011, p. 15).

O objetivo deste referencial é dialogar com teóricos e pesquisadores a propósito do tema em questão, apresentando ideias e contribuições acerca do jogo e da brincadeira como potencializadores da aprendizagem, como instrumentos que rompem a noção arcaica de transmissão de conhecimento, tendo as Oficinas do Jogo como principal objeto de análise.

2.1 Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades

A utilização do jogo e sua relevância para a educação foram estudadas por respeitáveis teóricos, tais como Brougère (1998), Freire (2005, 2006a), Huizinga ([1938], 2012), Kishimoto ([1996], 2011) e Piaget (1971). De diversas maneiras e com denominações diferentes, o jogo faz parte da construção do conhecimento e, principalmente, da transmissão da cultura, sendo que, ao longo dos anos, várias mudanças ocorreram em relação à sua definição. Quanto aos significados, jogo, brinquedo e brincadeira estão muitas vezes interligados, sendo usados, por alguns autores, como sinônimos. Nesse sentido, Kishimoto ([1996], 2011) afirmou que a dificuldade em caracterizar um fenômeno como jogo ou não jogo, muitas vezes, se dá pelo fato de uma mesma conduta ser vista por diferentes culturas, gerando, assim, outros significados.

João Batista Freire afirmou que o jogo contém uma infinidade de possibilidades; é por isso que a tarefa de inventariar suas características nunca será esgotada. O jogo, como campo de pesquisas, é, portanto, algo complexo, e é a partir dessa característica essencial que ele deve ser analisado: “no caso do jogo, trata-se de uma questão que tanto diz respeito à natureza, porque os não-humanos também jogam, como à cultura, pois adquire características muito particulares quando somos nós que jogamos.” (FREIRE, 2005, p. 52-53).

Para Freire (2006a), os termos brinquedo, brincadeira e jogo geram, em algumas pessoas, várias confusões no que diz respeito às suas definições, porém, segundo o autor, tais termos possuem o mesmo significado.

Em um dos seus estudos, Kishimoto ressaltou as diferenças entre jogo, brinquedo e brincadeira. Kishimoto ([1996], 2011, p. 18), em relação à significação do jogo, aborda que:

Pesquisadores do *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet*, da Universidade de Paris-Nord, como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989), começam a desatar esse nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo ao apontar três níveis de diferenciações: O jogo pode ser visto como: 1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras e; 3. um objeto.

Kishimoto ([1996], 2011) explicou que, num primeiro momento, empregar-se-á a aceção da palavra “jogo” no sentido com que cada cultura a emprega. Posteriormente, são as regras que permitem identificar a modalidade em que esse “jogo” está inserido, A autora enfocou que as regras podem transformar o mesmo objeto em um jogo diferente. O terceiro momento refere-se ao jogo de acordo com o objeto utilizado, sendo o objeto característico para o jogo.

Sobre o “brinquedo” e a “brincadeira”, Kishimoto afirmou que aquele tem uma conotação material e pode ser usado de forma indeterminada, sem regras. “O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico” (KISHIMOTO, [1996], 2011, p. 21). Já em relação ao termo “brincadeira”, a autora salientou que esse está mais ligado à ação, em que a criança concretiza as regras do jogo, entrando na ação lúdica: “Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, [1996], 2011, p. 24).

Nesse sentido, Freire e Goda (2008, p. 113-4) afirmaram que:

[...] as dúvidas e equívocos (*sic*) a respeito do conceito de jogo, (*sic*) são bastante generalizados. Alguns designam certas atividades lúdicas como brincadeiras, outros como jogo, outros, ainda, como esporte. Tentamos dar um pouco de clareza a esse quadro informando que jogo é o fenômeno que manifesta uma das dimensões do ser humano: sua dimensão lúdica. Quando joga, o homem realiza atividades que não estão vinculadas aos compromissos objetivos, isto é, ele não joga para cumprir obrigações, e nem se importa em antecipar os resultados. Em certas circunstâncias, o jogo manifesta-se como brincadeira (em crianças, adolescentes ou adultos). Trata-se de um jogo menos regado socialmente, mais circunscrito a pequenos grupos. Noutras circunstâncias, o jogo manifesta-se como esporte, quando as regras são suficientes para integrar um grupo populacional grande, chegando a ser universal. Há os casos em que o jogo manifesta-se como lutas, como danças, como festas, e até como conversas desinteressadas entre pessoas ou simples jogos de imaginação individual.

A respeito dessa variedade de possibilidades que o jogo guarda dentro de si, Freire (2005, p. 16) falou sobre um jogo intitulado *avelórios ou das contas de vidro*, que faz os jogadores imergirem em sua lógica e se transportarem para o que ele chama de mundo do “Senhor do Jogo”. Nesse ponto, o autor comparou tal situação a uma final de Copa do Mundo de Futebol, na qual Brasil e Itália jogavam, sendo assistida por bilhões de pessoas em todo o mundo, tocadas por essa atmosfera que transporta os seres humanos para um plano lúdico, em que as barreiras das diferenças culturais se rompem “para chegar ao entendimento universal”.

Após uma breve distinção entre jogo, brinquedo e brincadeira, pretendemos aprofundar um pouco mais no aspecto jogo e suas possibilidades, trazendo algumas abordagens e alguns pensamentos teóricos. Piaget (1971), por exemplo, dividiu o jogo em diferentes categorias, sendo elas:

- a) Jogos de exercícios: podem ser descritos como o primeiro contato da criança com o jogo, sendo que a criança realiza um jogo lúdico, por prazer.
- b) Jogos simbólicos: aqui, restam características do jogo de exercício, com acréscimo de forte presença dos jogos de “faz de conta”, sendo que a imitação de sua realidade se faz presente de maneira intensa.
- c) Jogos sociais ou de regras: caracteriza-se por uma busca constante em alcançar um objetivo, observando-se regras semelhantes a todos os participantes.
- d) Jogos de construção: referem-se à manipulação de objetos e do espaço em que vivem na construção de um novo ambiente.

Freire fez um “inventário do jogo” citando características da constituição do jogo para vários pensadores, como Brougère, Caillois, Chateau e Huizinga. Porém, frisa que o mais importante não é enumerar as diversas peculiaridades que o jogo pode ter, e sim o método que estes autores utilizaram para compreender o fenômeno. Para Freire (2005, p. 58), seria preciso

[...] buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infundável de partes que o compõe, mas sim na identificação dos contextos em que ocorre. Seguramente há um nicho ecológico que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se, o único ao qual ele se adapta. É nesse ambiente que temos de penetrar para tentar compreender o fenômeno do jogo.

Duflo (1999, p. 25) assim se pronunciou:

[...] o jogo não é mais considerado como uma atividade menor e para os menores que não mereceria a atenção do homem de bom senso. Ao contrário, o jogo deve ser estudado, porque oferece um espaço privilegiado no qual se exerce a inteligência humana, por duas razões diferentes e complementares. Por um lado, há o prazer, que é um incentivo formidável [...] Por outro lado e, sobretudo, no jogo, o espírito se exerce livremente, sem o constrangimento da necessidade e do real, oferece condições puras de exercício de engenhosidade.

Como refletiu Freire (2005, p. 19), o jogo opera um mistério em nosso corpo, é o que evidenciamos quando, apesar de horas a fio brincando, a fadiga não chega. Para o autor, “o que nos cansa não é o esforço físico, é a angústia. Angústia de que estão cheias nossas tarefas cotidianas, mas de que não está cheio o nosso jogo”. O jogo também auxilia, conforme Freire (2005, p. 30), na eliminação do acúmulo de gordura no corpo humano que revela um sedentarismo cultural e uma abstenção das brincadeiras: “esse a mais de energia, portanto, não

existe para ficar guardado debaixo da pele, constituindo uma energia inútil de que nunca nos servimos. Existe para suprir-nos de cultura, e não de gordura. É energia para jogar para produzir arte, para inventar tecnologia, para fazer poesia”.

Para Freire (2005, p. 28), o jogo nos lança em direção a outra realidade: “no jogo gasta-se energia sem finalidade aparente, pois não há um compromisso a cumprir com a realidade. O jogador, entregando-se ao jogo, escapa à realidade e aos seus compromissos imediatos, rompe como o tempo cronometrado e participa do eterno”.

Freire (2005, p. 42) ainda comentou, em *O jogo: entre o riso e o choro*, sobre a habilidade de imaginar, que é amplamente utilizada durante o jogo e que ajuda a conduzir as brincadeiras, fazendo referência a uma fábula que conta como o ser humano, que nasceu com a habilidade de rir e de chorar, adquiriu também os dons de imaginar e de falar. E assim “roubamos ao real aquilo que ele tem de destacável, talvez sua alma, e a guardamos em nós para sempre para que sirva à construção de nossa humanidade”.

Em *Jogo e educação*, Brougère (1998) afirmou que o jogo faz parte da infância, estando ligado ao seu caráter social. O brincar é da criança, assim como o trabalho é do adulto, sendo impossível separar a criança das brincadeiras, pois o seu mundo faz parte do brincar. Nesse sentido, Bruner (*apud* BROUGÈRE, 1998, p. 193) argumentou:

[...] não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção.

Como revela Freire (2005), no início da vida, o jogo é algo arrebatador e preenche os espaços da nossa existência de tal forma que é preciso fazer um esforço para regressar do mundo da fantasia ao plano real, como o personagem Bastian, em *A história sem fim*. Com o passar do tempo, com as tarefas extenuantes do cotidiano e com as obrigações da vida adulta, o espaço para o jogo se reduz, mas permanece uma centelha lúdica, que volta a se acender em outros momentos da existência. Por isso o autor lembrou, de forma sensível, que “o tempo de brincar nunca passa”, pois, apesar das marcas que o tempo registra em nosso corpo, a brincadeira se reinventa dentro de nós e procura maneiras diversas de se manifestar.

Freire (2005, p. 69) assinalou também que jogar é se transportar para um espaço e um tempo com uma entrega total e sem uma finalidade específica que não seja a de contemplar a beleza do ato de jogar. Por essa razão, é muito mais fácil para as crianças alcançarem esse plano lúdico do que para os adultos, pois estes estão “progressivamente envolvidos em

compromisso, confundem de tal forma jogo e tarefas, jogo e trabalho, que é necessário admitir que dificilmente encontraremos uma forma pura de jogo nessa fase de vida”.

Para que o jogo se efetive, é preciso retirá-lo da esfera pura da objetividade. Nesse sentido, o jogo cumpre um papel imprescindível na sociedade, que é o de suprir a necessidade de imaginação e, conseqüentemente, de cultura. Afinal, como explicitou Freire (2005, p. 24), somos seres nascidos com uma incompletude potencialmente cultural, sendo a sociedade “a outra mãe do homem e a cultura humana o ventre materno dessa outra gestação”.

A relevância do jogo na educação recebeu várias versões ao longo do tempo. Os jogos são indicados como alternativas interessantes para auxiliar no processo de aprendizagem das práticas pedagógicas. Brougère (1998, p. 49) afirmou que, apesar de sua ligação com a frivolidade, o jogo tem assumido, nos dois últimos séculos, seu valor educativo: “A frivolidade do jogo não impede que nele se veja um lugar de educação”.

É importante ressaltar que até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 47) estabeleceram que:

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório – necessárias para aprendizagem [...].

Alves e Bianchin (2010, p. 284) salientaram que o jogo, como fonte de aprendizagem, deve ser considerado um recurso de grande interesse para os educadores, pois a sua relevância está associada ao desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, alegando que “o jogo ajuda a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

Nesse sentido, o jogo configura-se como instrumento de grande utilidade, posto que é plausível a necessidade de encarar que o ensino e o processo de aprendizagem devam se amparar na dinâmica de interação entre professor e aluno, de modo que àquele caiba o papel de orientador e de promotor da reflexão dos conteúdos, e que o aluno seja dotado de senso crítico, consciente da necessidade de obter um papel ativo no processo (ARRABAL, 2006).

Embasando as premissas anteriores, vale ressaltar que, segundo o entendimento de Antunes (2002, p. 36):

É nesse contexto que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno

animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Zacharias (2006) apontou que, apesar de o jogo ser uma atividade espontânea para a criança, o professor deve estar sempre por perto, orientando, selecionando materiais adequados, permitindo a repetição dos jogos, enriquecendo-os e valorizando-os no momento da realização, ajudando a resolver conflitos e sempre respeitando as preferências de cada aluno.

Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é uma fonte de aprendizado, possuindo uma função impulsionadora para o desenvolvimento dos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Quando a criança joga, aprende a lidar com regras, a tomar decisões; aprende a conviver em grupo, a gerar e, ao mesmo tempo, a resolver novos conflitos, tornando possível o desenvolvimento de funções afetivas, cognitivas, físico-motoras e sociais da criança. Nesse caminho, Piaget, (1967, p.32) destacou que “o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”.

Nesse sentido, percebemos que a presença do jogo no processo de ensino-aprendizagem torna as aulas mais interessantes e inovadoras. É justamente o que Ide (2011, p. 107) ressaltou, ao argumentar:

As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente.

Sanches Neto et al. (2006) afirmaram que os potenciais pedagógicos do jogo estão nas vivências lúdicas, devendo, assim, serem atividades prazerosas, estimuladoras do conhecimento, transformando as aulas extremamente tecnicistas e cansativas em aulas produtivas e divertidas. Assim como salientaram Freire e Goda (2008), o jogo constitui o motor das aulas, ou seja, é a motivação principal da criança, podendo ser visto como uma necessidade básica para a sua formação. O jogo é um meio de tornar as aulas mais atraentes, ligando imaginação, ludicidade e prazer no cumprimento das tarefas.

Reforçando o posicionamento acima, Huizinga ([1938], 2012, p. 33) dizia que o jogo:

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O jogo poderia ser muito útil dentro das escolas, se bem aplicado à prática pedagógica. Contudo, como ressaltou Freire (2005, p. 77), a atual estrutura escolar não favorece o uso do jogo como conteúdo de ensino ou como recurso pedagógico educacional; isso porque não há um preparo do corpo docente, e ainda existe uma “ignorância quanto ao caráter educativo do jogo”. Além disso, a escola, muitas vezes, conduz esse aprendizado pela simples assimilação do conhecimento e ignora o contexto no qual ele será aplicado. Porém, quando o jogo interage com a educação como instrumento pedagógico, ele pode impedir o esquecimento do que foi aprendido e aperfeiçoar o conhecimento adquirido, levando a reflexões mais complexas e preparando o aluno para novos desafios.

Seguindo esse raciocínio, Freire (2005) abordou que o jogo deve ser repetido, acrescentando, assim, novas informações, fazendo com que a criança supere suas dificuldades e construa novos saberes, gerando e resolvendo conflitos decorrentes das atividades propostas nas aulas.

Para Freire (2005, p. 87), o jogar promove o extravasamento e a possibilidade de exercitar a imaginação de forma prazerosa. O jogo compreende uma dimensão que ultrapassa o campo do racional; ele é “a antítese da burocracia, essa ditadura à qual todos nós submetemos no mundo das coisas objetivas e que dispensará futuramente ditaduras pela força das armas”.

Ainda segundo Freire (2005), o jogo vai muito além dos muros da escola ou da didática de ensino. Com os jogos e as brincadeiras, a criança terá a oportunidade de se desenvolver, de perceber suas potencialidades de forma espontânea, provocando, assim, um elevado grau de divertimento, de prazer e de aprendizado.

Nesse percurso pelos meandros do jogo, suas características, metodologias e definições, foi possível perceber, como já antecipara Freire (2005, p. 96), que a melhor forma de investigar o jogo é a de se deixar conduzir por ele de forma lúdica, para conservar a essência do objeto de pesquisa e se lançar com mente aberta à desafiante empreitada de saber “qual o segredo do jogo”. É este, aliás, o questionamento que guia toda a sua obra, percorrendo os recantos da imaginação e vagando pelos misteriosos caminhos da brincadeira.

Freire (2005, p. 96), ver o caráter transgressor do jogo como positivo, quebrando a conotação ruim que essa palavra nos suscita, devido à formatação a que somos submetidos

desde muito cedo pela escola e pela sociedade, levados a acreditarmos que só podemos agir dentro dos limites da racionalidade, e fazendo surgir conflitos que “evidenciam dramaticamente nossa incapacidade de gerar soluções criativas e de pensar coletivamente”.

Sob outras perspectivas, em se tratando da metodologia ora discriminada, observa-se que se apresenta em conformidade com a primazia ao princípio transdisciplinar e ao caráter social da nova abordagem do modelo educacional, evidenciada também na presente pesquisa, posto que transpõe certas barreiras sociais que limitam o processo de aprendizagem. Os dizeres de Freire (2006a, p. 23) ratificaram o exposto:

É comum encontrarmos, em escolas de comunidades economicamente desfavorecidas, crianças de 3º ou 4º ano que ainda não conseguiram se alfabetizar. [...] observa bem essa questão, ao afirmar que a pedagogia utilizada pela escola envolve os alunos em um sério conflito, sem que a escola os instrumentalize para enfrentá-los.

Nesse contexto, destaca-se que é necessário que o ato de ministrar aulas e de fomentar o interesse pela educação esteja em conformidade com as perspectivas e os anseios das crianças, de modo que o professor não seja incumbido de ser mero reprodutor de conhecimento; por outro lado, que ao aluno não seja atribuída a função de digerir aulas massificadas e desconexas à individualidade de cada criança, desconsiderando-se vivências, memórias e o ambiente social em que está inserida.

2.2 Metodologia das Oficinas do Jogo

O grupo de estudos “Oficinas do Jogo”, localizado em Florianópolis/SC, foi criado em 31 de março de 2004 pelo professor livre docente João Batista Freire, em parceria com os professores Atagy Terezinha Maciel Feijó³ e Ciro Goda⁴.

Segundo Freire (2011, p. 16), o binômio “Oficinas do Jogo” se refere à “Oficina, um lugar de ofício, um lugar de trabalho. Jogo, quando a vida é vivida sem outro interesse que não seja viver”. O autor acrescenta que essa proposta tem o intuito de fundir o jogo e o trabalho no ambiente escolar sem que ambos, o “ser” criança e o conteúdo, sobreponham-se

³ Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); atua no magistério desde 1985 na rede pública de ensino. Em 2013, era diretora da Escola Osvaldo Galupo, Morro do Horácio, em Florianópolis/SC.

⁴ Licenciado e mestre em Educação Física; é professor aposentado do estado de Santa Catarina e professor de Educação Física na Faculdade Avantis, em Balneário Camboriú. Além de membro do grupo Oficinas do Jogo, é pesquisador do Lapef (Udesc).

um ao outro. Vale esclarecer que a pedagogia utilizada nas Oficinas foi sendo construída ao longo de mais de vinte anos antes de ser formalmente nomeada por Oficinas do Jogo.

De início, o grupo era composto por professores da rede escolar de Florianópolis e visava ao fortalecimento de ações pedagógicas voltadas para a Educação e para a Educação Física. Para fazer parte desse grupo não era necessário passar por um processo seletivo; os educadores precisavam apenas mostrar interesse em ensinar e em aprender. Para Santana (2008, p. 59), os professores envolvidos nessa proposta deveriam “[...] trazer suas experiências cotidianas de dar aulas, para, sobre elas, refletir, reconsiderar, enriquecer e, com isso, alimentar uma pedagogia lúdica aplicável em escolares da respectiva rede de ensino”. Dessa forma, Freire (2013, p. 13) expôs que “a ideia de formar o grupo de estudos Oficinas do Jogo tem diversas raízes. Uma delas é uma preocupação pessoal com a crônica incompetência da escola brasileira em ensinar”.

Nesse sentido, Freire e Goda (2008, p. 112) ressaltaram que:

No compromisso de reestruturação do conhecimento, e no desafio de romper a secular dificuldade de aprendizagem e o desinteresse gradativo da criança (que anseia pelo primeiro dia de aula, mas logo se desencanta) é que são inseridos, em nosso programa pedagógico denominado Oficinas do Jogo, outros fundamentos, como o estético e o lúdico, que não somente aqueles referendados pela tradição educacional.

Ainda conforme Freire (2013, p. 16):

O projeto Oficinas do Jogo sempre teve uma proposta clara: desenvolver uma pedagogia que despertasse a curiosidade das crianças, já que elas, como todas as pessoas, só aprendem aquilo que desperta curiosidade. Sem curiosidade não há atenção e sem atenção não há aprendizagem. Para que essas crianças ficassem sempre atentas e curiosas, cogitamos que as aulas deveriam conter, na base, alguma coisa muito interessante e decidimos, então, que a beleza e o lúdico formariam a base do projeto. Nossas aulas teriam que ser bonitas (material didático, gestos, jogos etc.) e lúdicas (o jogo seria o motor das atividades) e, nelas, as crianças realizariam brincadeiras [...].

Em um prefácio escrito no livro *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: experiências do subprojeto Oficinas do Jogo*, Freire (2011, p. 16) defendeu que a criança não precisa abrir mão dos jogos e das brincadeiras para aprender os conteúdos escolares, e sim que essas ações podem e devem ser feitas em conjunto, já que “as crianças podem frequentar escolas e cumprir suas obrigações escolares brincando”. Para isso, de acordo com Feijó (2013, p. 24), o grupo Oficinas do Jogo “tem como referência a educação através da liberdade, da criatividade, da beleza, da leveza e do amor e investir na possibilidade de aprender brincando”.

Segundo Freire (2012), em relato postado em seu blog, as Oficinas do Jogo são modos de dar aula que estão associados a uma pedagogia na qual se propõe que a criança aprenda moldando seu próprio conhecimento, que aprenda a refletir e a superar os seus próprios obstáculos. O autor acrescentou ainda que essa proposta faz uso de uma metodologia pela qual o aluno, atraído pelo jogo, pelo lúdico, queira estar na aula, senta-se motivado, estimulado, que queira prosseguir o jogo, mas que, para tanto, tenha de criar, tenha de se organizar em grupos, tenha que pensar, tenha que construir regras.

Santana (2008) compartilhou essa ideia ao retratar que as Oficinas do Jogo têm o objetivo de tornar o ambiente escolar, as aulas, principalmente as de Educação Física, em um ambiente lúdico, motivante e criativo, propondo, assim, que os alunos possam aprender conteúdos e conceitos sem deixarem de ser, e muito menos de agir, criança. No mesmo caminho, Marcellino (1999) corroborou tal ideia ao reconhecer que, durante a infância, a criança não pode deixar de ser criança, de agir como criança, e ainda, de reconhecer e de conviver com o lúdico. Além disso, ele acredita que, através da ludicidade, podemos potencializar o poder de ensinar.

Freire e Goda (2008) relataram que, no decorrer das Oficinas, as crianças devem: superar os obstáculos, trabalhar em equipe e saber lidar com as questões emocionais, morais, motoras e verbais. Segundo Freire e Goda (2008, p. 115), o método propicia “valores e habilidades decisivas como instrumentos de emancipação, tais como a estética, o respeito, a justiça, a solidariedade, a motricidade, a confiança e a cooperação, entre outros, a partir das ações desenvolvidas nas aulas”. Freire (2009) ressaltou ainda que o princípio das Oficinas do Jogo tem como ponto-chave a riqueza e a diversidade do material, e este material é construído a partir de um mutirão dos próprios integrantes do grupo. Leite (2008) destacou que as Oficinas do Jogo não possuem uma varinha mágica com procedimentos prontos para ensinar, mas que tornam o meio escolar lúdico e belo através de jogos com materiais atraentes.

A partir dessas perspectivas, foram desenvolvidas Oficinas de Jogos com materiais pedagógicos lúdicos que potencializam o ensino-aprendizagem visando construir elementos formadores, tornando a escola prazerosa e atrativa. Assim, esses instrumentos das Oficinas do Jogo se destacam por serem materiais reciclados ou reutilizados, sendo diversificados em formas, tamanhos e cores: azul, amarelo, verde e vermelho, estimulando a criatividade e o aspecto lúdico das atividades. Segundo Freire e Goda (2008), a beleza do material didático nas aulas encanta os alunos, chama a sua atenção, diminuindo um grande problema escolar: a falta de atenção ou de interesse dos alunos pelas aulas. A título de ilustração, traremos, no decorrer da leitura, algumas imagens dos materiais utilizados nas oficinas, capturadas pelos

integrantes do projeto “Oficinas do Jogo – Montes Claros/MG”, do qual esta pesquisadora faz parte.

Figura 1 – Materiais utilizados nas Oficinas do Jogo



Fonte: Blog Oficinas do Jogo de Montes Claros. Disponível em: <http://oficinasdojogounimontes.blogspot.com.br/>

Reforçando essa ideia, Freire (2006a, p. 55) afirmou:

O material pintado com várias cores é muito mais atraente e motivador para a criança. Ademais, várias cores implicam em várias subclasses, estimulando trabalhos de classificação para o desenvolvimento do pensamento lógico. [...] Se fizermos variações em pesos e tamanhos, a criança se verá frente a problemas de conservação, de quantidade, de seriação etc. Portanto, o bom uso do material pedagógico é fundamental para que a escola atinja seu objetivo de estimular o desenvolvimento da capacidade de raciocínio da criança.

Por essa via, podemos considerar que materiais pintados de diferentes cores e diversificados em tamanhos e pesos proporcionarão diferentes subclasses trabalhando com a seriação e a quantificação (FREIRE, 2006a). Freire e Goda (2008) afirmaram que o colorido das Oficinas do Jogo e as reações de encantamento que advêm do manuseio das peças podem reforçar a convicção de que a construção do saber não precisa ser apenas entre quatro paredes.

Segundo o posicionamento de Freire retirado de seu blog (FREIRE, 2012, s/p.), uma boa aula deve ser limpa, bonita e encantadora, pois só dessa forma os alunos concentram-se completamente na atividade. Veloso-Silva (2013) compartilha dessa noção ao destacar que os materiais das Oficinas do Jogo, de diferentes tamanhos, pesos, formas e cores, proporcionam

um vasto universo de variações, gerando também crescentes exigências de ordem cognitiva, social, moral, sensorial, afetiva e motora.

Em *Educação como prática corporal*, Freire e Scaglia (2004, p. 63-64) apresentaram alguns materiais que são confeccionados nas Oficinas do Jogo:

- Caixas de papelão: com elas, podemos confeccionar objetos com as seguintes formas geométricas: cubos, cilindros, pirâmides e paralelepípedos. Cada uma dessas formas terá quatro tamanhos diferentes, e cada um desses tamanhos, uma cor (vermelho, verde, amarelo e azul). Teremos, portanto, 64 combinações de formas, tamanhos e cores.
- Bastões de madeira: os bastões, que podem ser cabos de vassoura, devem ser cortados em 10 tamanhos diferentes: 10 cm, 20 cm, 30 cm, 40 cm, 50 cm, 60 cm, 70 cm, 80 cm, 90 cm e 100 cm. Cada tamanho terá quatro cores diferentes, as mesmas das caixas. Portanto, haverá pelo menos 40 bastões.
- Garrafas de plástico: podem ser de qualquer tipo, desde que tenham diversos tamanhos. Elas devem ser pintadas nas quatro cores já mencionadas. Uma parte delas deve ser transparente e conter areia, nas seguintes medidas: cheias; quase cheias; metade vazia; quase vazia; totalmente vazia.
- Bolas de meia: são confeccionadas com meias usadas, plástico, papel e areia. Devem ser formados conjuntos com as seguintes características: bolas pequenas e leves; bolas pequenas e pesadas; bolas grandes e leves; bolas grandes e pesadas; bolas médias leves e bolas médias pesadas.
- Arcos: devem ser de plástico, nas quatro cores mencionadas, e ter diversos tamanhos.
- Tampas de garrafa: podem ser de plástico ou de metal e pintadas nas quatro cores já mencionadas.
- Cordas: devem ser de sisal ou de algodão, cada uma com mais ou menos 6 m de comprimento, de preferência em cores diferentes.

Ao falarmos da pedagogia presente nas Oficinas do Jogo, não podemos deixar de retratar que essa, a todo tempo, sugere atividades de cunho transdisciplinar, buscando formas de ir além dos conteúdos tecnicistas presentes na escola, considerando-se que “ser transdisciplinar [...] é tornar possível aos conhecimentos produzidos em um campo de conhecimento, repercutir em outros campos de conhecimento” (LEITE, 2008, p. 39).

Figura 2 – Demonstração dos materiais sendo utilizados nas Oficinas do Jogo



Fonte: Blog Oficinas do Jogo de Montes Claros. Disponível em: <http://oficinasdojogounimontes.blogspot.com.br/>

Figura 3 – Aulas com os materiais das Oficinas do Jogo



Fonte: Blog Oficinas do Jogo de Montes Claros. Disponível em: <http://oficinasdojogounimontes.blogspot.com.br/>

Freire (2006a), em *Educação de corpo inteiro*, trouxe em questão alguns jogos e brincadeiras a serem desenvolvidos de acordo com a metodologia das oficinas; ainda relata uma grande possibilidade de elementos a serem trabalhados com os materiais. Afirmou que os bastões, por exemplo, podem ser um ótimo objeto para se trabalhar o equilíbrio, a velocidade de reação, de deslocamento e de lateralidade. Com os arcos, podem ser aprendidas características físicas do objeto, habilidades como coordenação espacial, agilidade e

classificação de cores, e ainda questões afetivas e sociais; nas garrafas, o conhecimento pode ser elevado acerca da coordenação, da condução, das noções espaciais e da organização em equipe; as caixas são utilizadas em brincadeiras simbólicas e em jogos de construção (construção da casa, escola, bairro etc.); com as bolas de meia, podem ser enfatizadas questões relacionadas ao desenvolvimento motor e cognitivo, além da relação de distância, localização, tempo, peso, espaço e força; com a corda, tem-se a oportunidade de resolver problemas, de assimilar conteúdos propostos e de ter melhores resistência e direção; por fim, as tampinhas geralmente são usadas para comporem brincadeiras de construção e de imaginação (FREIRE, 2006a).

Freire (2013, p. 18-19) completou:

[...] mobilizando conteúdos típicos da Educação Física, vão além dela, sugerindo uma pedagogia de formação de conhecimentos de base, tais como aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a viver e assim por diante. A prática das atividades nas aulas das Oficinas do Jogo não excluem a interdisciplinaridade ou a multidisciplinaridade, contudo, têm a pretensão de ir adiante, levando os conteúdos da periferia, isto é, dos teores específicos das disciplinas, as suas bases. Isso permite que essas bases, uma vez enriquecidas pelo trabalho específico, enriqueçam, por sua vez, cada uma dessas disciplinas ao voltar à superfície. Chamamos de conhecimento de base aquilo que é mais central em cada conhecimento, que pode ser mais comum a todas as áreas do conhecimento.

Em meio a várias conquistas e a vários esforços, essa metodologia foi se expandindo, chegando, em 2009, a Montes Claros/MG, surgindo, então, o projeto Educação Física: Oficinas do Jogo, coordenado pela professora Ms. Rosângela Ramos Veloso Silva. “A ideia das ‘Oficinas do Jogo’ pegou e espalhou-se aqui e ali, sempre com esse nome, sempre com essa ideia de fundo. Foi longe, chegou a Montes Claros [...]” (FREIRE, 2011, p. 16).

Esse subprojeto, o qual segue a mesma metodologia do Grupo Oficinas do Jogo, faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Segundo o Edital nº 02/2009 da Capes/DEB (BRASIL, 2009), em 2009, o subprojeto Oficinas do Jogo de Montes Claros/MG era formado por 10 bolsistas de iniciação, os acadêmicos da licenciatura em Educação Física; um supervisor, que realiza suas ações em uma escola da rede municipal da cidade; e uma coordenadora, professora do curso de Educação Física/Licenciatura da Unimontes. De 2012 a 2013, o subprojeto ampliou-se, chegando a 20 estudantes de Educação Física/Licenciatura, três supervisores e uma coordenadora, atuando em duas escolas públicas da rede municipal localizadas em bairros periféricos da cidade de Montes Claros/MG.

Nas palavras de Veloso-Silva (2011, p. 11), o subprojeto Oficinas do Jogo possui a seguinte inspiração:

As Oficinas do Jogo integram um conjunto de ações que constituem um projeto intervencionista, baseadas nas propostas pedagógicas do autor João Batista Freire, com novas possibilidades para a educação escolar. De modo geral, as abordagens enfatizam conteúdos escolares com abordagem lúdica. Nessa perspectiva, as “Oficinas do Jogo” visam construir elementos formadores de uma pedagogia lúdica que ensine, nas escolas, especificamente, a cultura da Educação Física, e além dela, conhecimentos que transcendam essa disciplina e repercutam nas demais disciplinas escolares e em outras situações de vida.

Veloso-Silva (*apud* BRASIL, 2009) reforçou que o projeto Oficinas do Jogo possui uma proposta de trabalho voltada para o lúdico na educação, utilizando o jogo como instrumento didático pedagógico no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, de modo que possa intervir na sua melhoria. Segundo a proposta, o jogo está associado às atividades lúdicas, devendo ser inserido como um componente pedagógico nas aulas, pois tem grande eficácia no processo educativo, podendo funcionar como um instrumento de motivação. Veloso-Silva (2013) ainda afirmou que esse subprojeto segue detalhes e objetivos traçados em um dos livros de Freire e Scaglia (2004), *Educação como prática corporal*.

Além das aulas ministradas por meio dessa pedagogia, tanto os integrantes do grupo quanto os do subprojeto Oficinas do Jogo dedicar-se-ão a estudar e a pesquisar sobre os efeitos gerados na aprendizagem dos alunos inseridos nas oficinas, caracterizando os estudos como pesquisa-ação.

2.3 Pesquisas sobre as Oficinas do Jogo

Nesta seção, são abordados os apontamentos científicos obtidos em pesquisas de outros autores acerca da metodologia das Oficinas do Jogo, as quais se seguem.

Uma das dissertações aferidas configura-se como direcionamento para a confecção deste trabalho, intitulado “*Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental*”, de 2005, de autoria de Ciro Goda. O texto, um dos pilotos acerca da metodologia abordada, pincela nuances em torno de todo o histórico da educação brasileira, tecendo críticas e enaltecendo a contribuição valorativa em se pensar um novo modelo didático capaz de envolver as crianças e de suprir as carências da educação tecnicista. Observe-se que, para muitas crianças, a leitura e a escrita são tarefas demasiadamente custosas. Outrossim, destaca-se, no sentido de demonstrar quão enriquecedora é a pesquisa ação, seja em construir um saber com afinco ou no processo de

atualização constante do papel do professor, em conformidade com as necessidades de seus alunos.

O autor apontou, inicialmente, para o caráter secular da Educação Física afirmando a necessidade da promoção do conhecimento em detrimento dos exercícios corporais para os quais a disciplina limitadamente se presta. Partindo desse princípio, com a finalidade de se alcançar uma reestruturação do conhecimento, ressalta-se o caráter didático das oficinas que, por meio do lúdico, e do belo, rompem com o desinteresse dos alunos à medida que, acertadamente, estimulam o conhecimento.

Este trabalho teve como objetivo central verificar o potencial das Oficinas do Jogo como prática pedagógica capaz de produzir repercussões nas demais aprendizagens escolares, bem como produzir aprendizagens em outros planos não previstos pela escola tradicional.

Por meio de uma análise qualitativa, realizou-se uma pesquisa-ação com amostra de 46 alunos da segunda série do ensino fundamental da rede estadual de ensino. Goda (2005) valeu-se da pesquisa-ação como metodologia para que sirva aos interesses do pesquisador, a saber, a sua inserção no meio educacional, de modo que capte informações e que viva as emoções e as dificuldades dos diversos sujeitos que compõem a cena: professores, alunos e, ainda, pesquisadores que vivenciem o seu papel. Dizendo de outra forma, é a prática do interesse que fomenta suas investigações. Desse modo, acaba por se propiciar a educação como pesquisa, ou ainda, assimilar o conhecimento enquanto se ensina. Ressaltou o autor, por fim, que seja esse o método mais adequado para essa modalidade de pesquisa, já que possibilita, ainda, a compreensão do quanto as intervenções do professor-pesquisador no âmbito educacional podem ser significativas. O autor, nesse viés, propôs vários jogos interativos e atrativos, com certas finalidades que são alcançadas no desenrolar das atividades.

Por fim, em se tratando dos objetivos propostos e do alcance dos dados obtidos, é possível inferir que o novo método educacional proposto foi significativo, visto que propiciou transformações em diversos âmbitos. Seja do ponto de vista afetivo, no trato das crianças entre si, ou no direcionamento de valores sociais, no intuito de apaziguar divergências, as oficinas lograram êxito. As contribuições são extensas: melhora da coordenação motora e valorização do caráter estético das oficinas, além da melhor assimilação de conteúdos programáticos, sobretudo os matemáticos, entre outros. O combate aos índices de reprovação escolar são fins a serem alcançados pela educação; pensar num modelo pedagógico que almeje a superação de certas situações desfavoráveis, como as descritas, encontra êxito com as premissas abordadas e aplicadas pelos autores, favorecendo ainda, noutro aspecto, o engrandecimento do professor-pesquisador.

Em *Jogo dos sentidos: construindo uma pedagogia das sensações*, de Lélia Gamboa (2006), fora almejado um compromisso em se firmar um modelo pedagógico baseado nas Oficinas do Jogo que se propusesse a educar os sentidos, embora se admitisse a escassez na literatura sobre a temática abordada. O objetivo da pesquisa foi o de estimular a consciência das crianças sobre a importância de se ouvir, de se prestar atenção é algo que supera as próprias capacidades auditivas sendo de suma importância para maximizar a árdua tarefa de educar. O projeto piloto, datado de 2005, o qual almejava disciplinar os sentidos, sobretudo por abordar a necessidade de se aprender a ouvir o interior, em contraponto à mera capacidade de ouvir.

Por meio de uma análise quali-quantitativa, realizou-se uma pesquisa-ação com amostragem delimitada de 22 crianças com idades entre cinco e seis anos, com o objetivo de canalizar os sentidos das crianças, de modo a potencializar os estudos. O diário de campo foi um instrumento utilizado para o registro dos comportamentos gerais e das reações às atividades propostas, valendo-se ainda de recursos audiovisuais, com a finalidade de se efetuar registros mais reais e ricos de emoções.

A autora construiu sua dissertação de modo a desmistificar indagações nesse âmbito, abordando desde as peculiaridades orgânicas do sistema auditivo à crítica ao problema da falta de atenção (GAMBOA, 2006, p. 19) que se faz presente nos alunos, destacando que, de certa maneira, a atenção é:

[...] uma espécie de foco dirigido para as coisas internas ou externas ao sujeito, é seletiva. Sua presença dirigida para algo especialmente é uma maneira de selecionar alguma coisa, assim como a ausência de atenção para alguma coisa é uma forma de evitá-la, por não considerá-la necessária.

Num momento posterior, Gamboa profere esclarecimentos sobre a importância de se investigar a audição, fazendo pontuações precisas. Com notórios exemplos, citou Beethoven⁵ e evidenciou as Oficinas do Jogo como meio transdisciplinar para a educação dos sentidos.

À medida que construía um projeto intuitivo e amplamente funcional, em contestação ao modelo tecnicista, obteve êxito com as Oficinas do Jogo; combateu-se a hiperatividade e a desatenção por meio da criação de pedagogias específicas para a obtenção dos fins aos quais se prestava, e utilizou-se do lúdico para criar fantasias, treinando sobretudo a audição, dotando de significância as aulas. Em seus dizeres, Gamboa (2006, p. 76) abordou que: “Não

⁵ Ludwig van Beethoven (1770 - 1827) foi um compositor alemão tido como um dos pilares da música ocidental, pelo desenvolvimento tanto da linguagem como do conteúdo musical demonstrado nas suas obras, permanecendo como um dos compositores mais respeitados e mais influentes de todos os tempos.

queremos parecer presunçosos ao afirmar que os participantes da pesquisa aprenderam, no entanto, isso é um fato, está registrado. Aprenderam, principalmente, a ouvir, e a ouvir para dentro, objetivo maior deste estudo”

Gamboa (2006, p. 74) ressaltou ainda que a pedagogia que almeje educar os sentidos é “um complexo de conteúdos que, de maneira geral, não integram os currículos escolares e, quando aparecem, constituem casos eventuais”

Um aspecto interessante da pesquisa-ação realizada por Gamboa foi a proximidade com a qual a pesquisadora efetuou suas investigações. O jogo desempenha um papel lúdico entrelaçado a obrigações que culminam em melhorias (no caso, em educar os sentidos). São vários os momentos de maior intimidade ressaltados na pesquisa que mereceram lugar de destaque; alguns foram anexados na dissertação, como desenhos ilustrativos e cartas elaboradas pelos alunos. Esta é certamente uma contribuição significativa decorrente da pesquisa-ação, a proximidade entre aluno e professor, rompendo com a tradicional noção hierárquica entre os sujeitos educacionais, o que dificultava a aprendizagem.

Em “*Oficinas do Jogo: o desenvolvimento da imaginação na educação física da educação infantil*”, a autora Geisa Mara Laguna Santana (2008) centrou na investigação pedagógica lúdica como meio eficaz ao desenvolvimento da imaginação, quando se trata de aulas na educação infantil. A autora ministrou aulas de Educação Física, sob o referido modelo, para crianças durante um ano letivo; e incluiu um conjunto de brincadeiras de faz-de-conta e de brincadeiras populares, todas mobilizadoras da imaginação infantil.

O interesse em se investigar os efeitos do programa de atividades lúdicas e sua íntima relação com o imaginário infantil de crianças que frequentam as aulas de Educação Física foram os objetivos do referido trabalho, sobretudo no modelo pedagógico das Oficinas do Jogo. Realizou-se a construção de um rol de jogos e brincadeiras que objetivasse desenvolver a imaginação e ainda interpretar as implicações sociais decorrentes dessa didática.

Certa indagação intimista desde logo permeia a construção da dissertação, posto que, à medida que evidencia os grupos de estudos transdisciplinares denominados “Oficinas do Jogo”, sob a coordenação do professor João Batista Freire, questiona os contornos pedagógicos desenvolvidos pela educação brasileira e ressalta a necessidade de se incentivar a pesquisa científica mesmo entre os professores já inseridos no mercado. Dizia Santana (2006, p. 20) ser esse um meio de tornar “permanente o processo de formação continuada, além de praticar um trabalho de extensão universitária, na medida em que leva o trabalho da universidade para diversas comunidades escolares”. A autora elencou ainda que as Oficinas objetivam compreender o universo infantil e promover a criação de modelos de aprendizagem

compatíveis com essa faixa etária, mas sempre servindo a algum propósito, quais sejam: unir teoria à prática, dotar e/ou aprimorar nas crianças seus valores racionais, emotivos e criativos.

Da pesquisa administrada, evidenciou-se que as atividades das Oficinas do Jogo, quando aplicadas na educação infantil, mobilizam intensamente a imaginação infantil. Nesse sentido, Santana (2008, p. 145) resumiu acertadamente ao aduzir:

Essa é a tese desenvolvida nesta dissertação: a educação não se confunde com a psicologia; tem atuação própria, sempre em constante interação, tanto com a psicologia quanto a de várias outras ciências, mas, com identidade própria. A educação fortalece os recursos que os seres humanos possuem para viver. E faz isso ensinando, isto é, educando. Nesta dissertação, do início ao fim supomos que a tarefa maior da educação, na Educação Infantil, consiste em educar a imaginação. Nunca foi pretensão deste trabalho desvendar o fenômeno de imaginar, mas sim, de dar provas de que a educação fundada no lúdico é extremamente eficaz para se educar a imaginação, isto é, tornar as pessoas capazes de lidar bem com ela, não só fortalecendo-a, mas também, desenvolvendo-a.

A confecção da dissertação sobrepesa por noções teóricas, jurídicas e sociológicas da infância, enquanto almeja o segundo capítulo discorrer sobre o lúdico, o imaginativo e as contribuições desses sentidos nas interações sociais infantis. Posteriormente, há a inserção do jogo como instrumento no processo do amadurecimento da criança. No quarto capítulo, são oferecidas as significativas implicações das Oficinas do Jogo na medida em que se discute a importância do papel de constante aprimoramento do professor como viável para se construir pedagogias intuitivas e efetivamente funcionais, em detrimento do tradicional modelo de ensino.

A autora valeu-se da pesquisa-ação como metodologia para a confecção da dissertação anteriormente suscitada.

Evidenciou, por fim, o papel enriquecedor do professor, condutor de estudos dirigidos, moldados pela prática das Oficinas e pela aproximação da figura do professor com os alunos, de modo que se propusessem atividades hábeis ao desenvolvimento de funções afetivas e motoras das crianças, razão pela qual se faz presente a transdisciplinaridade. A autora alcançou os objetivos propostos e ressaltou a importância imaginativa, a necessidade de se adotar uma pedagogia lúdica que se aproxime do universo infantil, além de evidenciar o valor de destaque do professor durante as ações da Oficina do Jogo.

Noutro cenário, demonstrando com excelência as dificuldades do processo de alfabetização que se choca com problemas alheios à atividade educacional e exaltando a necessidade de se propor um saber libertador, propiciador de novas perspectivas em detrimento de vivências conflituosas quando da infância, Giselly Mafra (2010) pontuou a

perspectiva humana das Oficinas do Jogo em *“Jogar e aprender a conviver: a construção das relações morais infantis em situações lúdicas vivenciadas nas aulas de Educação Física”*. O objetivo desta pesquisa-ação foi interpretar, descrever e comparar os encaminhamentos dados pelas as crianças na solução de seus conflitos morais em aulas de Educação Física, vivenciando situações lúdicas orientadas ou não por uma professora. Por meio de recursos audiovisuais, a autora inseriu em sua metodologia discussões relativas à construção da índole das crianças. Mafra (2010, p. 117) lembrou que o que a motivou a realizar a pesquisa “foi justamente a possibilidade de responder a algumas perguntas sobre o desenvolvimento moral infantil e contribuir de maneira mais efetiva”.

A pesquisa, devidamente amparada por Piaget e por suas contribuições acerca do desenvolvimento infantil, caracterizou-se por abordar desordens morais vividas pelas crianças em ambiente escolar, sendo que a relação professor-aluno encontra-se em meio a esses conflitos, já que, à medida que essas perturbações eram provocadas pelo lúdico, as duas figuras refletiam sobre o ocorrido. Enquanto as crianças passaram a ter consciência das atitudes e pensavam sobre seus comportamentos, os professores discutiam a necessidade de se realizarem intervenções. No que pontuou Mafra (2010, p. 23), é sabido que, “em aulas baseadas na pedagogia das Oficinas do Jogo, o jogo é organizado como suscitador de problemas, de forma que os alunos precisam buscar soluções [...]. Conseguindo, com isso, produzir compreensões a respeito de suas próprias ações”.

Desse modo, por meio do lúdico, as crianças se depararam com situações conflituosas, de modo que seus conhecimentos e suas experiências fossem trazidos para os jogos, num cenário em que individualismo e a capacidade de se adaptarem a situações fora de suas “zonas de conforto” se fizeram presentes, o que comprovou que as Oficinas podem contribuir com o estabelecimento de relações afetivas e de saberes morais necessários para o desenvolvimento pleno.

O jogo, ferramenta educativa atrativa, propiciou, por meio de experiências conflituosas, que as crianças reconhecessem seus semelhantes como crianças autônomas, dotadas de desejos e de anseios, e essa percepção engrandeceria as aulas nas Oficinas, à medida que propiciava brigas, discussões e argumentações. A solução dos problemas era alcançada, e certos comportamentos visualizados, tal como a vida em sociedade. Nesse sentido, aduziu Mafra (2010, p. 119):

As crianças observadas nesta pesquisa, apresentaram em seu comportamento, muitas das características de sua condição moral; ainda parcialmente heterônomas, mas nitidamente num conflito entre querer manter as “coisas” tais como as conheciam

quando brincavam “sozinhas”, e a necessidade de mudá-las, ao sentir a necessidade de brincar junto com seus pares. Este conflito interno se manifestou externamente através dos conflitos morais, provocando, nas crianças, alguma desconcentração, que é o primeiro passo na direção da autonomia moral.

Inferiu Mafra (2010, p. 119) que:

Suas maiores dificuldades eram conseguir superar sua condição autocentrada, uma vez que o jogo exigia cooperação para conseguir conviver de maneira mais autônoma; o único jeito de fazer acontecer o jogo que tanto queriam. No jogo vivenciaram discordâncias, disputas, competições, sentimentos de raiva, de frustração, de prazer, de euforia, de dor, de expectativa, de vergonha, etc. E precisaram lidar com todas estas sensações e elaborá-las. Para tal, foi necessário que prestassem atenção nelas mesmas, suas ações, seus sentimentos, mas, principalmente, no que os causava: o outro, ou o querer do outro.

Por fim, conclui Mafra que a coexistência harmoniosa encontra entraves; sendo assim, o papel do educador consiste em repensar o seu papel como sujeito que propicie transformações sociais para além da sala de aula. Com práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento das crianças, sobretudo em seu aspecto moral, valorosa é a contribuição do artigo confeccionado pela autora, já que, por meio do lúdico, promoveu questionamentos que engrandecem o saber infantil e, concomitantemente, recaíram, sobre ele, discussões no sentido de intervir efetivamente nas relações sociais de seus alunos. O jogo se mostrou efetivo e substancialmente valioso, como uma ampla possibilidade para aprender a conviver. A referida pesquisa-ação contribuiu sobremaneira com a percepção de aspectos morais nas crianças. Contudo, abriu margem para novas incursões nesse campo, como esclareceu Mafra (2010, p. 121), que: “somente enriquecendo a nossa prática pedagógica, no sentido de proporcionar experiências e mediações mais coerentes com um pleno desenvolvimento moral infantil, podemos colaborar na construção de uma sociedade mais justa [...]”.

Em “*Oficinas do Jogo: uma abordagem pedagógica transdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental*”, Atagy Terezinha Maciel Feijó (2005) investigou a metodologia transdisciplinar das Oficinas do Jogo como método de aprendizagem possível num ambiente lúdico no qual as crianças, brincando, foram solicitadas a produzirem conhecimentos nos diversos planos: intelectual, motor, moral, afetivo e, sobretudo, social, tendo em vista a aproximação de crianças de classes sociais desfavoráveis que, por meio do lúdico, aproximaram suas realidades dos conteúdos escolares, bem como ao estímulo à leitura, à escrita e às noções de matemática.

A autora fez uma breve síntese sobre problemas da educação no país, e parte de sua motivação para enveredar nesses caminhos decorrendo da própria vivência em situações

desfavoráveis de se fomentar a educação, convivendo com o fato de várias crianças passarem por um forçoso processo de amadurecimento incompatível com suas idades. Como pontuou Feijó (2005, p. 15), para agravar tal cenário, “essa mesma criança se depara com uma educação que, na sua prática, insiste em mostrar que, para aprender, a criança precisa de muito esforço, rigidez, castigo, sacrifício muitas vezes acompanhados de reprovação”. A pesquisa-ação da autora ganhou projeção social de suma importância de ser abordada, revelando um caráter não desconhecido, de forma que as mazelas que afligem o processo de alfabetização no país sejam amplamente conhecidas e visualizadas de maneira geral. A pesquisa realizada aprofundou-se nessa temática e, de certo modo, ganhou contornos emotivos, já que Feijó falou com propriedade. Como um princípio decorrente dessa modalidade de investigação, a autora vivenciou esse cenário desfavorável, tornando-o íntimo, contrariando o senso comum de tecer críticas, mas de uma posição distante do alvo.

Ao superar as mazelas da educação, e objetivando aprimorar o ensino e aprendizagem das crianças, a autora valeu-se do lúdico como modo de estimular a liberdade criativa e o interesse em aprender, por meio das Oficinas do Jogo, investigando ainda o potencial pedagógico da abordagem transdisciplinar do mesmo.

Feijó (2005, p. 86-7) afirmou:

Não ensinamos português, mas ensinamos comunicação e expressão e isso repercute em outra (*sic*) matérias escolares. Não ensinamos arte, mas ensinamos sobre a beleza das coisas. Não ensinamos Educação Física, mas ensinamos expressão corporal. Ensinamos a socializar o pensamento, os materiais, as ações de um modo geral. Não impomos regras, mas ensinamos as crianças a construí-las.

A autora considerou e realizou sobretudo uma abordagem válida acerca do fomento da aprendizagem. Extrapolou os contornos tecnicistas e arcaicos da educação física e utilizou-a como instrumento não apenas de ordem motora, mas também intelectual, moral, afetivo e social.

Foi verificado que as crianças obtiveram melhores desempenhos ao serem estimuladas por meio do jogo e do lúdico, a pensarem, e não apenas a assimilarem o conhecimento exposto em sala de aula. Foi sentida até mesmo uma significativa melhora nos índices de autoestima, aproximando, assim, não apenas a observação da autora, mas os resultados colhidos em decorrência de sua intervenção no campo social.

O enriquecimento decorrente da pesquisa também teve implicações positivas para a própria autora. Esclareceu Feijó (2005, p. 88):

Nessa trajetória aprendemos a desaprender a maneira formal de ensinar, dando espaço a uma nova abordagem pedagógica que transcende o quadro e a quadra, alcançando os anseios reais dessas crianças e possibilitando, com isso, a tomada de consciência tão necessária para tornar nossos educandos mais críticos e autônomos.

Ressaltou a autora que os ganhos das Oficinas extrapolaram inclusive os objetivos que o modelo tecnicista de ensino se prestava. Ressaltou que houve inclusive ganhos no trato das crianças uma com as outras, evidenciando, assim, contornos afetivos do jogo sem, no entanto, esquecer-se de um dos principais motivos de se efetivar a pesquisa. Conforme discorreu Feijó (2005, p. 89):

Nos preocupava muito o fracasso escolar. O fato, por exemplo, do aluno chegar à terceira e até à quarta-série sem saber ler e escrever. Essa turma de alunos conseguiu se alfabetizar, mas não só no sentido de identificar letras e palavras, mas de interpretar suas realidades.

Por fim, uma última peculiaridade da pesquisa retratada, evidenciando o comprometimento e a entrega da autora com a investigação, foi o fato de a autora realizar uma pesquisa longitudinal, almejando alcançar os benefícios do modelo pedagógico utilizado ao longo da vida das crianças com as quais conviveu, verificando que certa postura de autonomia ocorreu, já que as crianças não apenas se entregavam às atividades atrativas e aos brinquedos bonitos, mas também auxiliavam a própria criação pedagógica.

Em consonância, em *“Oficinas do Jogo: a prática lúdica transdisciplinar no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental”*, de Denize Aparecida Rodrigues da Costa Leite (2008), o cerne elencado foi a verificação dos resultados transdisciplinares do programa de atividades lúdicas Oficinas do Jogo na disciplina de educação física, tanto para os alunos da amostragem como para a escola como um todo. A pesquisa-ação com métodos de análise qualitativos, com dados agrupados em gráficos, teve como amostragem uma turma da terceira série composta por 29 crianças.

Uma das motivações da autora, o que aproxima essa pesquisa da anterior, também se refletiu no campo social. Conforme evidenciou, a escola onde se passa a pesquisa apresentava grandes índices de violência e de déficit na aprendizagem. Os problemas não eram comuns apenas em relação aos alunos, mas atingiam os professores, desmotivados e de mãos atadas frente ao caos social no qual se encontravam, sendo, então, um dos objetivos da pesquisa, a recuperação da escola como um todo, não apenas no modelo pedagógico de aprendizagem, mas também nas vias que o efetivam.

A autora desmistificou os contornos da transdisciplinaridade e apresentou uma análise simples, mas não menos de significativo valor, dos ganhos quando o modelo pedagógico se presta a fazer tal análise. Segundo Leite (2008, p. 87):

Parece-nos que aquilo que aprendemos informalmente, ao longo da vida, é transdisciplinar. Seria inevitável que aprendizagens contaminassem conhecimentos estabelecidos. Porém, os conhecimentos estabelecidos são, como qualquer organismo, conservadores, portanto, resistentes a mudanças, o que pode atenuar o nível delas, retardá-las, mas, nunca impedi-las.

Ressaltou, como visto, que há comunicação entre ramos científicos, os quais não precisam ser individualizados, quase que catalogados. Logo, não há como fugir da noção de que haja repercussões entre eles, sendo a discussão do artigo, então, apenas sobre verificar o nível desses entrelaços.

Uma importante atividade para demonstrar a transdisciplinaridade de que se valeu o pesquisador foi o ato da construção da maquete da escola em que se passou a investigação e a coleta de dados, ressaltando que, para tanto, fora necessário comunicar vários saberes de ordem moral, social e intelectual para a confecção do projeto.

Afetividade e sociabilidade pautaram o planejamento didático das Oficinas, de modo que, aos poucos, uma nova realidade vinha sendo construída.

Observamos, no decorrer dessa pesquisa, um avanço significativo no desenvolvimento da leitura, da escrita e das noções lógico-matemáticas, contrariando a atenuação significativa do ensino quando a abordagem pedagógica é pautada na individualidade do conhecimento. Ressaltou-se, por vezes, a obtenção de virtudes como generosidade e justiça. Conforme Leite (2008, p. 87):

Os resultados são animadores, na medida em que as crianças, além de demonstrar (*sic*) enriquecer seus conhecimentos específicos de Educação Física, aprendem com mais facilidade conteúdos de sala de aula, provavelmente porque as práticas das Oficinas do Jogo fortalecem elementos básicos da aprendizagem, tais como a imaginação, o pensamento, as expressões corporais e a sociabilidade, entre outros.

Evidenciou, por fim, que as contribuições decorrentes das Oficinas foram salutares, tanto que, mesmo após o encerramento da pesquisa, o autor foi surpreendido com o fato de não encontrar os materiais utilizados no depósito em que os guardava, mas espalhados em várias salas de aula. Indo além, revelou que o modelo contestou a tradicional didática do ensino, já que foi atenuada a noção de que a educação física deveria ser delimitada e distante de outras áreas de conhecimento.

Em “*Oficinas do Jogo e a representação gráfica dos contos de fadas produzidas por alunos do Ensino Fundamental*”, do autor Claudio Marcelo de Almeida (2010), o lúdico reveste-se nos contos de fadas nas Oficinas do Jogo e ganham representação gráfica, escrita, pelos alunos que compuseram a amostragem da pesquisa, objetivando, dentro de uma proposta pedagógica afim, analisar a repercussão das ações lúdicas na melhoria da alfabetização, estimulando o imaginário por meio de brincadeiras de faz-de-conta. Almejou o autor encontrar as implicações do alfabetizado decorrentes da escrita dos contos de fadas. Foi realizada uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, sendo o instrumento da coleta de dados os registros gráficos das crianças e o diário de campo. A pesquisa-ação ocorreu por método de abordagem quali-quantitativo, já que se valeu de dados para averiguar a repercussão das Oficinas do Jogo. Seguiu-se um roteiro previamente acordado entre o pesquisador e outros membros do setor pedagógico que foi dividido em três momentos distintos: a leitura dos contos, as brincadeiras do faz-de-conta realizadas, já com a intervenção do autor do projeto, e, por fim, a representação escrita daquilo ouvido em sala de aula. No ínterim entre esses dois últimos momentos, situa-se a educação física e as atividades corporais.

Inicialmente, abordou-se a educação no país. Muito embora reduza os índices de analfabetismo em decorrência do analfabetismo funcional, questionou o autor a qualidade da educação no país, propondo uma abordagem que almejou a transformação do ser e que potencializasse o papel da escola nas transformações pedagógicas e no amadurecimento dos alunos.

Das atividades ministradas nas Oficinas, visualizou-se que as vivências e as crenças das crianças foram novamente vividas por meio do lúdico e de atividades que desencadeassem tais experiências para, posteriormente, serem transcritas e registradas. A exposição mostrava-se tão rica e complexa que o autor faz um adendo, e revelou que muitas experiências vividas sequer foram registradas, mas que nem por isso não repercutiram em ganhos.

Os jogos e brincadeiras foram significativos e estimularam ainda mais a capacidade imaginativa e criativa das crianças, e os materiais pedagógicos que tinham em mãos contribuíram valorosamente para tal. Concluímos que, nas práticas pedagógicas das Oficinas do Jogo, as crianças tornaram-se coautoras e autoras de suas histórias. No momento de redigir, elas já tinham assumido uma posição de autoria que foi amplamente reforçada com as Oficinas do Jogo. Desse modo, ressaltou Almeida (2010, p. 87) que “as diversidades contidas no material possibilitaram as mais diversas combinações, fertilizando a imaginação ao mesmo tempo em que a ampliava, mas garantindo o vínculo com o mundo real”.

Contudo, vale frisar que a contribuição do lúdico teve implicações práticas e mesmo sociais, já que, como esclareceu Almeida (2010, p. 87), “o diálogo contextualizado na cultura infantil [...] proporcionou às crianças maiores condições para o desenvolvimento das escritas, fazendo com que assumissem uma posição de autoria e distanciando-se das reproduções mecânicas”.

Certamente, o grande legado de Claudio Marcelo de Almeida foi a reflexão acerca das relações humanas que podem ser transportadas para o plano lúdico e serem úteis na árdua tarefa do exercício da alfabetização e, mesmo, na educação como um todo, engrandecendo não apenas as crianças, mas também a figura do professor e sua contribuição para a vida dos alunos; de certa forma, ainda, ao serviço que presta à educação, posto que é um instrumento emancipatório e capaz de propiciar novas e positivas perspectivas sociais.

O artigo “*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Subprojeto Oficinas do Jogo: entre ações, jogos e discursos*”, das autoras Lopes, Cardoso e Veloso-Silva (2012a), teve como objetivo identificar os sentidos produzidos a partir da inserção de alunos da rede pública de ensino no PIBID – Subprojeto Oficinas do Jogo – partindo da seguinte questão norteadora: o que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

A amostra foi composta por 28 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Montes Claros/MG e pela supervisora pedagógica da mesma instituição e do mesmo ano de escolaridade. O instrumento de pesquisa utilizado foram uma pergunta descritiva respondida pelos alunos, cujas autoras nomearam-na como questão norteadora. Esta questão foi respondida em forma de relatos e/ou desenhos. Utilizou-se ainda entrevista semiestruturada, que foi aplicada à supervisora pedagógica, contendo três questões discursivas.

Esse trabalho foi caracterizado como uma pesquisa descritivo-qualitativa, tendo feito uso da análise do discurso (AD) como suporte metodológico. Para esse tipo de análise, as autoras se apoiaram em Orlandi (2007, p. 15), a qual afirmou que, na AD, o discurso se constitui em “palavras em movimento, prática de linguagem”, pelo qual se observa a maneira como o homem fala. O que o sujeito diz refere-se à linguagem do mundo, ou seja, considera-se a formação de sentido como fragmento da sua vida.

Para analisar os dados, foram considerados dois elementos da AD, a paráfrase e a metáfora, que foram definidos sob a perspectiva de Orlandi (2007): a paráfrase representa a parte do dizer que se mantém, ou seja, o retorno ao mesmo; já a metáfora é a substituição ou a retomada de uma palavra por outra.

Para melhor entendimento sobre o processo discursivo, as autoras Lopes, Cardoso e Veloso-Silva (2012a, p. 37, grifos das autoras) trouxeram alguns recortes e os respectivos procedimentos que foram fundamentais para maior esclarecimento dessa análise:

RECORTE

A1: Eu aprendi que todo mundo precisa de us aos outros que a prova não e uma competição [...] tudo precisa de grupo e a ajuda de todo mundo e se você perdeu não inburre o importante e participar e a pessoa todos todos mesmo precisão de ums aos outros.

A2: Aprendi a ganhar e a perder e também trabalhar em grupo.

A3: [...] aquela brincadeira de impilhar caixa era muito difícil se a pessoa que impilhar as caixas não intregar direito na mão do colega a caixa cai [...].

Nos exemplos acima, podemos notar a presença da paráfrase e da metáfora. A importância do trabalho em grupo aparece como algo que se mantém. Os alunos em questão fazem ainda uso de outras palavras para dizer o mesmo: “*precisão de ums aos outro*”, o “*trabalhar em grupo*” e/ou ainda: “*se a pessoa que impilhar as caixas não intregar direito na mão do colega a caixa cai*”, dão pistas sobre o retorno aos mesmos sentidos. No discurso do próprio A1 temos a retomada deste sentido, a ideia de grupo reforça-se a cada novo dizer. Há ainda que se falar em algo que possibilita ampliar essa ideia, em A1: “*e se você perdeu não inburre o importante e participar*”, aparecendo também em A2 que diz que aprendeu a ganhar e a perder.

Nota-se que, após a finalização do estudo, as autoras afirmaram que, com a inserção das Oficinas do Jogo por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID –, os alunos mostraram maior aprendizado a partir dos jogos e das brincadeiras ministrados no decorrer das Oficinas.

Lopes, Cardoso e Veloso-Silva (2012a) concluíram que, após as atividades realizadas, segundo a proposta das Oficinas do Jogo, em Montes Claros/MG, foi identificado que os alunos participantes ampliaram o seu acervo de possibilidades lúdicas, criaram novos elos de afetividade e vivenciaram novas experiências e outros conhecimentos, como, por exemplo, o matemático, no trabalho interdisciplinar. Destacaram ainda que os conhecimentos construídos pelos alunos ampliaram as dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais, assim como era esperado. Lopes, Cardoso e Veloso-Silva (2012a, p. 51-52) ressaltaram que:

Estas respostas nas quais chegamos talvez possam ser explicadas pela principal estratégia pedagógica utilizada: o próprio jogo, este compreendido como meio facilitador e motivador e ainda o uso de materiais diversificados, coloridos, que aguçaram o interesse dos alunos, estimulando a criatividade através das sensações visuais e táteis dos mesmos, estimulando então, suas corporeidades.

Por fim, as autoras concluíram que, de acordo com o posicionamento da supervisora pedagógica, as oficinas foram vistas como atividades ricas que trouxeram benefícios para os alunos, pois, a partir dessas intervenções, ocorreram mudanças recorrentes no aprendizado dos mesmos, referentes ao raciocínio lógico-matemático e à lateralidade.

Ainda que cada trabalho assinalado apresente nuances específicas, por conferir maior destaque à transdisciplinaridade, ao lúdico ou à relevância social das Oficinas, o que se pode depreender é que o recurso do lúdico, a busca pela atratividade e as implicações da pesquisa-ação são ferramentas de grande impacto na vivência escolar, instrumentos capazes de dotar, desde tão cedo, as crianças de certas noções de civilidade, de estabelecimento de relações afetivas para o próximo e, sobretudo, para romper o senso comum, ao propiciar aulas divertidas e enriquecedoras, fugindo da mesmice das salas de aula e apresentando homogeneidade e comunicação entre elementos que não necessariamente sejam repelidos entre si.

Portanto, conforme evidenciado, as Oficinas do Jogo não são teoria utópica, mas sim a realidade de que a educação possa ser pluriparticipativa, sendo válida e positiva para os envolvidos. Além disso, ressalta-se que não há hierarquia na importância dos indivíduos educativos, visto que a relação entre professor e aluno é mútua.

3 MÉTODO

Método é considerado como a maneira de relacionar o sujeito e o objeto, ou como o caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza ante o objeto que o desafia (GAMBOA, 2007, p. 86).

Neste capítulo, apresentamos o referencial metodológico de modelo qualitativo que direciona esta pesquisa-ação e os procedimentos utilizados na investigação.

3.1 Metodologias da pesquisa

Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa, atualmente, configura-se como um campo transdisciplinar que engloba várias áreas de conhecimento que seguem diversos métodos de averiguação para estudar acontecimentos situados no local em que ocorrem, buscando tanto encontrar o sentido desses fatos quanto interpretar os sentidos que as pessoas dão a eles. Nessa perspectiva, Turato (2005, p. 509) afirmou que o método qualitativo é compreendido “como aquele que quer entender *como* o objeto de estudo acontece ou se manifesta; e não aquele que almeja o *produto*, isto é, os resultados finais matematicamente trabalhados”.

Para Godoy (1995), a pesquisa qualitativa possui algumas características essenciais, sendo: o ambiente natural como fonte direta dos dados, o caráter descritivo e o enfoque indutivo. Esse tipo de pesquisa supõe, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 28), um pesquisador que “mantenha contato direto e prolongado com o meio ambiente da situação que está sendo investigada, a fim de que sejam compreendidos os significados das ações de um sujeito ou grupo de sujeitos inseridos no ambiente de um contexto social concreto”.

Na realização deste trabalho, escolhemos a pesquisa-ação por ser a mais apropriada para investigar o potencial proposto nas Oficinas do Jogo. Conforme Freire (2013, p. 16): “[...] depois de algum tempo de estudos e debates, concluímos que a pesquisa-ação serviria melhor aos nossos propósitos de investigação que outras modalidades de pesquisas”. Percebemos que a pesquisa-ação é muito utilizada na área da educação e que, em quase todos os trabalhos que envolveram os métodos das Oficinas do Jogo, esse tipo de metodologia se fez presente. Consoante ao que pontou Freire (2013, p. 16): “Decidimos que, em nosso trabalho, não haveria pesquisadores e pesquisados nos moldes da chamada ciência moderna. A pesquisa-ação desloca o eixo da pesquisa do pesquisador para a ação”.

Consiste, portanto, do entendimento extraído de Tripp (2005), que seja uma modalidade cíclica de pesquisa na qual ação e investigação se entrelaçam, de modo que, à medida que a obtenção de conhecimento decorrente da prática seja assimilada, há ainda margem para novas perspectivas de otimização daquilo que compõe a investigação. Delimitada por meio da ética e de métodos, busca, em síntese, aprimorar aquilo que seja o alvo da pesquisa. Conforme Tripp (2005), em sentido estrito, “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Não há precisão histórica de quando date a pesquisa-ação ou de quem a tenha inventado, posto que a investigação da prática com o intuito de aperfeiçoamento é antiga, inerente ao advento mesmo da própria ciência. A pesquisa-ação mostrou-se a mais apropriada para esse fim, pois, nesse método, a pesquisa e a ação podem e devem prosseguir juntas quando se pretende a transformação da prática. Thiollent (2002, p. 14) esclareceu:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação é um método empírico empregado na realização de estudos científicos em que o pesquisador sai do *status* de mero observador e passa a construir relações sociais com os envolvidos na pesquisa. Para Engel (2000), esse tipo de estudo procura unir a prática à pesquisa com o intuito de desenvolver o conhecimento como parte da ação.

Trocando em miúdos, é uma modalidade de investigação em que a pesquisa aprimora a matéria pesquisada pelo binômio ação-investigação. Utilizam-se técnicas já consagradas para interferir com primor no referente abordado.

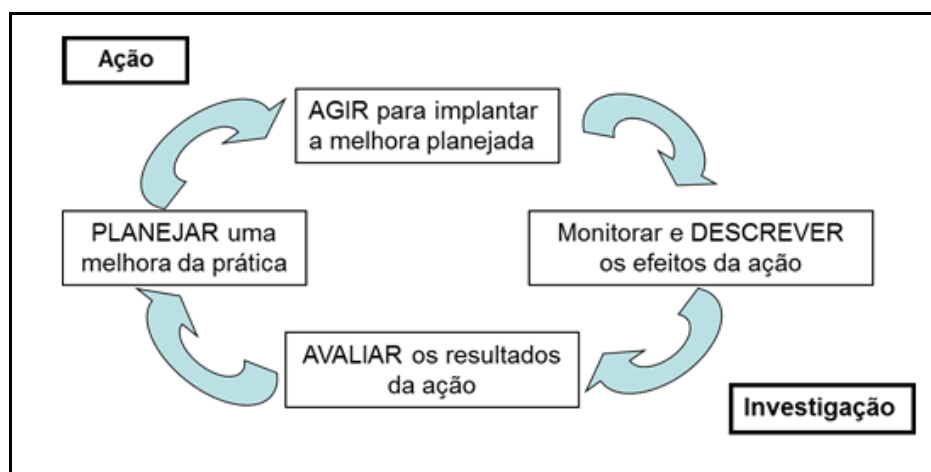
A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Tripp (2005, p. 447) aduziu:

[...] passei a preferir uma definição mais estrita: “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender a critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica [...].

Em suma, a pesquisa-ação, de acordo com Tripp (2005, p. 446), pode ser retratada como se segue:

Figura 4 - Representação em quatro fases do ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Desmistificando o processo da pesquisa-ação, conforme retratado acima, sabe-se que se inicia com um processo de reconhecimento de certa condição para, posteriormente, serem planejadas interações e, logo após, postar-se em práticas. Pesquisa-ação requer o monitoramento de dados e sua transcrição normativa, posto que não seja apenas prática, mas também investigação científica. A avaliação dos dados passa por análise crítica e concisa, dotada de imparcialidade, mesmo que proveniente do interior de certa estrutura, o que poderia macular o desenrolar da análise do observador.

Desse modo, a pesquisa-ação efetiva-se como investigação que seja a simbiose de mera prática com investigação científica, posto que o sujeito ativo que a poste em prática seja, ao mesmo tempo, professor e pesquisador, fomentador e observador. Logo, é um processo comprobatório que ratifica ou refuta, mediante análise de dados, os objetivos que fomentaram a pesquisa científica, sendo que o parecer final a seu respeito seja dotado de críticas e de aspectos a eles referidos.

Conforme Tripp (2005, p. 450):

Outra característica do relacionamento recíproco entre pesquisa e prática aprimorada é que não apenas se compreende a prática de modo a melhorá-la na pesquisa-ação, mas também se ganha uma melhor compreensão da prática rotineira por meio de sua melhora, de modo que a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão [...].

De acordo com Franco (2005, p. 491):

A pesquisa-ação se constitui em um método de pesquisa que possibilita ao pesquisador assumir duas dimensões, a de sujeito participante da ação e a de pesquisador. Porém, exige do pesquisador ou grupo de pesquisadores um olhar muito mais criterioso sobre a realidade que se deseja investigar, exige uma tomada de distância, necessária para melhor compreender sua ação, o que permite ampliar o olhar sobre a prática e seu entorno, a fim de assumir uma posição de observador consciente e crítico. Ou seja, o professor no contexto escolar assume duas posições: a de professor, sujeito da pesquisa e a de pesquisador de seu fazer.

Franco (2005) expôs que, ao decidir trabalhar com esse tipo de pesquisa, precisa-se estar ciente de que a pesquisa e a ação deverão estar sempre acompanhadas, almejando a transformação da prática. Neste estudo, a pesquisadora terá, dessa forma, participação efetiva na escola, ministrando e, ao mesmo tempo, pesquisando as ações geradas por meio das Oficinas do Jogo.

Sob o olhar de Tripp (2005), em alíneas gerais, esquematiza-se a pesquisa-ação distintamente à prática rotineira, mera atividade a zelar por funções orientadas em rol taxativo previamente estabelecido; e da pesquisa científica, geradora de teoria conduzida pela academia de modo metodológico. Clareando-se, assim, o porquê da escolha. A respectiva metodologia fora adotada posto que é inovadora e pró-ativa, razão pela qual implica, como já aduzido, em intervir na amostragem delimitada de modo deliberado, norteando-se pela vivência e pelo calor do aferido em campo.

3.2 Local da pesquisa

Trata-se de uma escola da rede estadual, de ensino fundamental e médio, da cidade de Montes Claros/MG, situada em um bairro de classe média alta (Morada do Parque). Entretanto, a maioria dos alunos atendidos por essa instituição vem de bairros vizinhos – de classe baixa.

Os critérios para selecionar a escola foram: 1) pertencer à rede pública de ensino; 2) possuir turmas regulares do ensino fundamental; 3) consentimento, por parte da direção e da professora, permitindo a realização da pesquisa na escola.

A instituição possui diretor eleito pela comunidade escolar por meio de voto direto. Atualmente, é composta por 40 professores distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno), e atende cerca de 864 alunos. Possui 12 turmas no matutino; 12, no vespertino; e sete, no noturno. Em relação ao espaço físico, a escola dispõe de 12 salas de aula, sala de

diretoria, sala de professores, biblioteca, cozinha, pátio e uma quadra de esporte sem cobertura metálica.

3.3 Participantes da pesquisa

Fizeram parte deste estudo a pesquisadora, a professora regente, um grupo de 16 alunos do 3º ano do ensino fundamental (sendo oito do gênero masculino e oito do gênero feminino, com idade média de oito anos) e uma colaboradora, estudante do segundo semestre do curso de licenciatura em educação física da Unimontes.

Os alunos participantes estavam devidamente matriculados no 3º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Montes Claros/MG e participaram de, no mínimo, 80% das Oficinas do Jogo ministradas pela pesquisadora na escola.

A escolha pela turma deu-se primeiramente por indicação da supervisora e, posteriormente, pela disponibilidade da professora, já que ela deveria ceder dois horários semanais de 60 minutos cada, para que os alunos pudessem participar das Oficinas do Jogo.

3.4 Instrumentos

Rosa e Arnoldi (2008) afirmaram que o pesquisador consciente tem de saber como escolher e como utilizar de forma correta as técnicas científicas para que os resultados obtidos sejam fidedignos.

Os instrumentos foram cuidadosamente escolhidos a fim de possibilitar subsídios necessários para essa pesquisa.

O presente estudo fez uso de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES C e F) elaboradas pela pesquisadora, de questão norteadora (APÊNDICE D), de roda de conversa (APÊNDICE E) guiada por um grupo focal, de diário de campo e, ainda, de gravador de voz, de câmera fotográfica e de filmadora como recursos para registrar as atividades das Oficinas do Jogo e a coleta de dados.

3.4.1 Entrevista

Um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foi a entrevista. Para Gil (2011), essa técnica é uma das mais usadas no campo das ciências sociais, sendo uma forma de se obter informações imediatas, gerando um discurso assimétrico em que o pesquisador busca coletar

dados, e o pesquisado se apresenta como fonte de informação. Turato (2003, p. 308) classificou a entrevista como:

[...] um instrumento precioso de conhecimento interpessoal, facilitando, no encontro face a face, a apreensão de uma série de fenômenos, de elementos de identificação e construção potencial do todo da pessoa do entrevistado e, de certo modo, também do entrevistador.

Para Gil (2011), a entrevista se divide em quatro tipos: informal, focalizada, por pauta e estruturada. A entrevista informal é uma coleta menos estruturada, uma conversa livre, em que o pesquisador busca uma visão geral do tema pesquisado, deixando o entrevistado caminhar por onde ele preferir. Na focalizada, o diálogo é livre como na informal, porém o pesquisador não pode deixar que o pesquisado saia do foco da pesquisa; esta possui direcionamento para temas específicos. A entrevista por pauta (semiestruturada) se caracteriza por apresentar um nível de estruturação; o entrevistador busca guiar a conversa com poucas perguntas, tentando deixar o entrevistado livre, mas, ao mesmo tempo, tem o dever de direcioná-lo para não sair do foco e nem de uma sequência lógica existente nesse tipo entrevista. Já a entrevista estruturada segue um roteiro fixo de perguntas para todos os entrevistados.

Para este estudo, foi selecionada a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada foi definida por Triviños (2008, p. 146) como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Essa técnica foi aplicada à professora regente em dois momentos distintos; primeiramente, com o intuito de levantar o perfil dos alunos (APÊNDICE C e D), foi feita antes da aplicação das Oficinas do Jogo; em um segundo momento, após as sessões das Oficinas do Jogo, com a finalidade de verificar a percepção da professora sobre possíveis mudanças das crianças envolvidas nessa proposta (APÊNDICE F e K). Mediante o consentimento da entrevistada, a entrevista foi gravada, garantindo-se o sigilo e o anonimato da professora, com o compromisso de usá-la apenas para fins científicos.

3.4.2 Questão norteadora

Outro instrumento que utilizamos nesta pesquisa deu-se o nome de questão norteadora (APÊNDICE D e I). Esta questão, entregue pela pesquisadora aos 16 alunos do 3º ano, teve o propósito de coletar, de forma descritiva, possíveis contribuições que as oficinas trouxeram para as crianças por meio da pergunta: o que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Essa escolha se deu em decorrência da referida questão fazer parte de estudos envolvendo a metodologia das Oficinas do Jogo. Cito alguns pesquisadores que utilizaram esse recurso: Freire e Goda (2008, p. 117), que buscaram avaliar o potencial pedagógico das Oficinas do Jogo, como evidenciamos em: “neste estudo optamos, após um longo período de aulas, por pedir aos alunos que escrevessem em uma folha, a respeito de uma questão central: O que vocês aprenderam nas Oficinas do Jogo?”; e Feijó (2005, p. 101): “Com uma pergunta desencadeadora dirigimo-nos às flores perguntando por escrito: *O que você aprendeu com as Oficinas do Jogo?*”, em sua dissertação de mestrado.

3.4.3 Roda de conversa

A roda de conversa (APÊNDICE E e L) foi escolhida para dar ainda mais voz aos alunos envolvidos nesta pesquisa. Para a realização da roda de conversa, foi utilizada a técnica de grupo focal como suporte metodológico. Segundo Kind (2004, p. 126), o grupo focal visa “obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um tema determinado”. Gomes e Barbosa (1999) acrescentaram que essa técnica é um grupo de debate informal, com o intuito de se obter, com grande riqueza, informações qualitativas sobre o desempenho das atividades desenvolvidas.

Para a roda de conversa, foram ouvidos oito alunos selecionados entre 13 presentes, sendo quatro do gênero feminino e quatro do gênero masculino. Para essa escolha, foram selecionados os quatro meninos presentes; entre as nove meninas, perguntou-se a elas quem gostaria de participar de uma conversa sobre as oficinas, e assim foram eleitas as quatro primeiras que se dispuseram.

3.4.4 Diário de campo

De acordo com Trivínos (2008, p. 154-155), o diário de campo consiste na “descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa

no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este”. O autor supracitado considera de fundamental importância que o investigador anote as reflexões surgidas, pois esse meio pode ser uma forma de complementar informações para auxiliar a compreensão durante a pesquisa.

Foram registradas, no diário de campo, observações feitas pela própria pesquisadora no decorrer das oficinas. Esses registros foram feitos após o término de cada sessão, com o intuito de não se perderem os detalhes ocorridos. Dessa forma, o diário de campo foi composto por registro de 20 sessões, sendo cada uma dessas de 60 minutos, duas vezes por semana.

3.5 Procedimentos

Em fevereiro de 2014, demos início à preparação dos materiais didáticos que foram utilizados nas aulas. Esses materiais foram confeccionados segundo o princípio das Oficinas do Jogo e por meio de um mutirão organizado pela pesquisadora. Em março, realizamos um estudo piloto com as entrevistas, com o intuito de identificar e de corrigir as possíveis falhas e/ou lacunas que pudessem interferir nos resultados da pesquisa. Vale ressaltar que o estudo piloto não ocorreu na mesma escola da pesquisa.

Para dar início à coleta de dados, ocorrida em março, foi feito inicialmente um contato com a direção da escola, explicando-se o objetivo da pesquisa e requerendo a autorização (APÊNDICE A) para tal investigação. Após a autorização, a pesquisadora entrou em contato com a direção com o intuito de escolher uma turma do 3º ano para fazer parte da pesquisa. Posteriormente, a pesquisadora reuniu-se com a professora da turma selecionada com o intuito de explicar a proposta das Oficinas do Jogo. Enfatizamos que, caso ocorresse objeção da professora, outra turma seria escolhida.

Com a turma definida, foi repassado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) aos participantes do estudo, 16 alunos e a professora regente, para que o assinassem, sendo que, no caso dos alunos, o termo foi assinado pelos pais ou responsáveis. Diante disso, explicou-se que as informações seriam utilizadas apenas para fins de pesquisa, garantindo-se o sigilo de todos os envolvidos, tendo os seus direitos estabelecidos através do anonimato.

Antes de darmos início às ações das Oficinas do Jogo, na terceira semana de março, realizamos com a professora envolvida na pesquisa uma entrevista inicial (APÊNDICE C e J) semiestruturada para identificarmos o perfil das crianças segundo a percepção da professora

antes das ações. Isso se fez necessário para que a pesquisadora conhecesse um pouco mais sobre o perfil e as dificuldades da turma. Após, demos início ao planejamento das atividades a serem realizadas nas intervenções.

A título de conhecimento, em março de 2014, foi apresentado, no projeto de dissertação, um planejamento (APÊNDICE G) com atividades seguindo os parâmetros das Oficinas do Jogo. Vale ressaltar que as atividades realizadas só foram definidas após a entrevista inicial com a professora regente (APÊNDICE H).

Antes de fazermos o questionamento aos alunos envolvidos, foram desenvolvidas 20 sessões, duas vezes por semana, de 60 minutos cada, das Oficinas do Jogo pela pesquisadora, iniciadas na primeira semana de abril e finalizadas na primeira semana de junho do referido ano. Essas sessões foram fotografadas e registradas em um diário de campo. Neste diário de campo, o desenvolvimento de cada aula foi registrado e confrontado com o plano da próxima aula, com o intuito de descrever o comportamento, as ações, as atitudes e as expressões ocorridas durante cada intervenção.

Na penúltima sessão, os 16 alunos presentes foram questionados sobre o que aprenderam nas Oficinas do Jogo. O local dessa coleta foi a própria sala de aula, sendo entregue a cada aluno uma folha de papel para responder de forma descritiva à seguinte questão: o que você aprendeu nas Oficinas do Jogo? (APÊNDICE D e I).

Logo após a última sessão, foram escolhidos oito alunos, quatro meninos e quatro meninas, para participarem de uma roda de conversa (APÊNDICE E e L), filmada e gravada, para que eles pudessem debater e relatar suas experiências após a inserção nas Oficinas do Jogo. Essa roda de conversa teve como ponto de partida a mesma questão referenciada acima.

Ainda com o intuito de levantar dados, após a última sessão das Oficinas do Jogo, foi feita uma entrevista final com a professora regente (APÊNDICE F e K), com o objetivo de verificar a sua percepção após a inserção dos seus alunos nas Oficinas do Jogo. Posteriormente, os dados coletados foram transcritos para serem analisados pela pesquisadora.

3.6 Tratamento de dados

Nesta pesquisa, os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, a partir da proposta de Laurence Bardin (2011). Segundo Bardin (2011, 43-44), esse tipo de análise pode ser entendido como um conjunto de técnicas para se analisar as comunicações, com procedimentos sistemáticos e objetivos. Portanto, não se trata de descrever um conteúdo, e sim em o que eles poderão revelar após serem analisados.

Para Bardin (2011, p. 50), esse método “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”.

Para a análise dos dados, primeiramente, foram transcritas as entrevistas, a inicial e a final, com a professora regente, a roda de conversa com os alunos e a redação sobre a questão norteadora. Vale pontuar que, durante a análise dos dados escritos pelos alunos, foi possível perceber grande quantidade de palavras escritas com “erros” gramaticais de diferentes naturezas, porém, essas falhas não interferiram de maneira negativa no entendimento do que os alunos queriam transmitir. Todas foram transcritas e redigidas na íntegra, porém, no corpo do texto, foram corrigidos os erros ortográficos.

Posteriormente, para auxiliar na compreensão e na organização das informações, foi realizada uma “leitura flutuante”, pela qual Bardin (2011, p. 128) propôs: “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. As transcrições, juntamente com o diário de campo, foram lidas repetidamente, sendo destacados os trechos de maior relevância para a problemática em questão, com o intuito de formar categorias e subcategorias para a análise e a interpretação, como apresentado mais adiante.

Como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados pseudônimos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2011, p. 156).

Neste capítulo, procedemos à análise do potencial educativo das Oficinas do Jogo em seus aspectos cognitivos, motores e sociais, evidenciando os respectivos achados. No decorrer da análise, apresentamos a composição do *corpus* provenientes dos procedimentos teórico-metodológicos e dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, com algumas considerações pertinentes.

Metodologicamente, os dados coletados foram analisados e interpretados com base na proposta de Laurence Bardin (2011), no que faz referência à análise de conteúdo, como se falou no capítulo anterior.

Além dos estudos advogados por Freire (2005; 2006a; 2009; 2011; 2013), valemo-nos de trabalhos que veem o jogo numa perspectiva pedagógica, como instrumento de ensino-aprendizagem.

O *corpus* compõem-se pelos dados de quatro instrumentos, a saber, da redação da questão norteadora, por meio da pergunta: “O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?”, a qual foi respondida de forma descritiva; da roda de conversa, na qual foram ouvidos oito alunos; das entrevistas realizadas com a professora antes e após a aplicação das Oficinas, com intuito de identificar as contribuições; e, por fim, pelo diário de campo desta pesquisadora construído ao longo da pesquisa.

É importante destacar que as respostas dos alunos foram transcritas na íntegra, todavia, realizou-se a correção ortográfica dos textos de modo a facilitar a compreensão para o leitor (Anexo I). As partes mais relevantes foram grifadas em negrito pela pesquisadora. A supressão de expressões é evidenciada pelo sinal (...).

Na separação das categorias, considerou-se o aparecimento de porções textuais que demonstraram claramente as visões dos participantes na pesquisa em relação ao cognitivo, ao motor e ao social. Cumpre ressaltar que as categorias, bem como as subcategorias, foram identificadas valendo-se da interpretação relacionada às atividades ministradas.

Em consonância com o modelo das Oficinas do Jogo, não se pode dizer, fixamente, que uma ou que outra análise é única ou específica de uma determinada categoria, mas sim

que há sugestões de análise plausível. Nessa direção, admite-se a possibilidade da existência de mais de uma análise para um texto, dependendo, claro, da intenção do interlocutor, considerando que não se consegue, de forma clara e delimitadora, desvincular uma categoria da outra, pois aspectos intelectuais e perceptivos, por exemplo, aludem à cognição, ao mesmo tempo em que fazem referência ao motor, na medida em que há uma inteligência corporal associada ao intelectual; é o saber fazer que, por sua vez, se reflete no social dos alunos. A título de ilustração, imagine-se a brincadeira da corda maluca, a qual integra o motor ao social e, de modo mais indireto, ao intelectual. Nessa esfera, citamos Goda (2013, p. 117), que se reportou ao modelo piagetiano relacionando categorias diferentes:

Torna-se clara a importância dos movimentos na formação da inteligência. Quando o dito autor (Piaget) afirma que, para conhecer algo, é preciso agir sobre ele, refere-se aos processos mentais como o das operações [...]. O sujeito incorpora elementos que pertencem ao meio, assimilando-os.

Na análise, primeiro, dividimos as categorias a partir da leitura flutuante em cognitivo, motor e social, respectivamente, e suas relativas subcategorias, constando, em todas elas, as porções textuais (respostas dos alunos, entrevista da professora, roda de conversa e diário de campo) que continham informações alusivas ao tema, com o propósito de corroborar o discutido nas seções. Passemos à análise dessas três categorias: habilidades cognitivas, motoras e sociais.

4.1 Habilidades cognitivas

Seguindo o pensamento piagetiano para a cognição (conhecimento), a categoria cognitiva relaciona-se aos processos intermediários complexos da aquisição de conhecimento; baseia-se no pensamento, na reflexão do sujeito em relação ao objeto. Para Godoi *et al.* (2011, p. 37), o conhecimento, tal como Piaget (1973) o concebe:

[...] nem procede dos sentidos, nem da percepção, mas da ação inteira. As estruturas ou esquemas cognitivos são o resultado de um processo intenso e contínuo de interação entre o sujeito e o objeto. O conhecimento processa-se em termos de mudança tanto no sujeito quanto no objeto.

Conhecer, nesse sentido, é um procedimento de constantes abstrações resultantes da interação entre o sujeito e o objeto. Além de abstrair do objeto um elemento, uma propriedade ou o que dele possa ter de mais interessante em uma ação vivenciada, o conhecimento é também compreender o caminho percorrido para atingir um resultado, com o fim de que se

possa reformulá-lo, compará-lo, já que, em uma nova situação, o sujeito habilita o que foi apreendido e adéqua-o. Por essa via, reportando a Piaget, Goda (2013, p. 121) concluiu que “conhecer é, portanto, agir sobre os objetos, transformá-los, encaixando-os em sistemas de classificação, seriação, contando-os, medindo-os, comparando-os etc.”, já que em uma ação, por exemplo, o resultado é relativamente consciente, embora o mecanismo para processá-lo seja mais inconsciente, sendo o conhecimento resultado da conscientização desse caminho, da revelação do mecanismo por meio do pensar.

As estruturas cognitivas, assim, envolvem fatores diversos, como o pensamento, as noções lógico-matemáticas, as percepções, a linguagem, a memória, a seriação, entre outros. Sob essa égide, o jogo, como instrumento pedagógico, consoante a proposta de Freire (2006a, p. 125, grifo do autor), possibilita o aprendizado incessante no meio de ensino, já que os alunos, ao brincarem, são instigados a pensarem no processo para a realização de determinada atividade; afinal, “**pensar se aprende pensando**” (FREIRE, 2006a, p. 125, grifo do autor). Consequentemente, como explicitou Freire (2006a, p. 128), que “sempre se renovem os estímulos ao desenvolvimento da inteligência”. Logo, diante de uma nova situação, na adaptação de um jogo, os conhecimentos são testados, aprimorados.

Sob esse viés, nesta seção, proceder-se-á à análise do potencial das Oficinas do Jogo no que se refere aos seus aspectos cognitivos.

Ao pensarmos em jogos infantis, nota-se que, nas brincadeiras, é indispensável, além do prazer e da motivação, o desenvolvimento intelectual da criança, sendo o resultado da ação do sujeito com o meio ou com objeto, pela qual se tem um problema e a criança precisa refletir sobre os meios de ação para um resultado satisfatório, exigindo mais do aparelho cognitivo. Segundo Freire (2006a, p. 129), para que isso ocorra, é fundamental que o professor estimule o aluno, de modo que “a própria criança resolva os problemas, ou se interferir apenas no sentido de fornecer pistas, o esforço de chegar a um bom resultado levará a criança a voltar sua atenção para os meios de ação, o que redundará em tomada de consciência”.

Nesse viés, organizamos as informações obtidas em quatro subcategorias intituladas: noções de números e operações, noções de peso, noções de lateralidade e noções de linguagem, que serão abordadas nesta sequência.

4.1.1 Noções de números e operações

Observamos, nas brincadeiras como Boliche e Construção da escola, entre outras, a estruturação do pensamento matemático do aluno. Vale destacar que todas as atividades ministradas não possuem um objetivo apenas, e que outros jogos realizados também se relacionam ao conteúdo da matemática; aqui, porém, foca-se na descrição dos alunos sobre seu aprendizado, motivo pelo qual as destacamos.

Para fins de análise, faz-se necessária, ainda que de passagem, uma breve caracterização de algumas brincadeiras, situando as reflexões propostas à criança. A atividade de Boliche, realizada na sexta aula, no dia 23/04/2014, ocorreu da seguinte forma: as garrafas nas cores amarelo, azul, verde e vermelho (cada cor corresponderia a um valor determinado) foram dispostas em forma de triângulo; a partir do triângulo, contou-se cinco passos, local onde foi traçada uma linha no chão. As crianças ficavam atrás da linha para jogarem a bola em direção às garrafas, na tentativa de derrubá-las. Foram disponibilizadas aos alunos bolas de meia de diferentes pesos e tamanhos, incentivando a contagem do número de garrafas derrubadas. Nessa brincadeira, um dos intuitos foi à reflexão sobre as seguintes perguntas:

- a) Quanto vale cada garrafa? Vamos memorizar!
- b) Quantas garrafas foram derrubadas? Vamos somá-las!
- c) O que vale mais à pena: derrubar uma garrafa com valor de 10 pontos ou duas de 5 pontos? Por quê?

Figura 5 – Boliche



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na Construção da escola, oitava aula, realizada no dia 28/04/2014, pautando-nos na proposta de Feijó (2005), foi falado aos alunos sobre o que se iria construir. Em seguida, conhecemos a escola, passeando por todo o espaço escolar. Após o passeio, foi solicitado que fechassem os olhos e que imaginassem a sua escola. Após isso, a turma foi dividida em duas equipes. Os alunos deveriam construir a escola com objetos de formas, tamanhos e espessuras variados, sendo que a 1ª equipe deveria construir “a escola mais bonita possível”, com os objetos mais largos que conseguissem, e as cores não poderiam ser verde ou vermelha. A 2ª equipe deveria construir uma linda escola com os menores objetos que pudessem, com cores diferentes de amarelo e azul. Em primeira instância, os alunos brincaram livremente, sem interferência da pesquisadora; no decorrer da brincadeira, as dúvidas e as indagações surgiram, e fizeram questionamentos como:

- a) Qual parte da escola iremos construir?
- b) Podemos construir apenas o andar de cima?
- c) Algumas formas iguais podem ter tamanhos diferentes?
- d) Se é grande, tem de ser largo?

No decorrer da atividade, os alunos ficaram curiosos em relação à finalização da construção dos colegas; assim, propuseram uma visita e a apresentação do que foi construído.

Figura 6 – Construção da escola I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 7 – Construção da escola II



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A seguir, apresentam-se excertos das respostas dos alunos sobre o que aprenderam nas Oficinas do Jogo:

Nós aprendemos matemática e português. Eu gostei da atividade de construções, corda maluca, dos bastões, da amarelinha e do bambolê. As aulas foram muito boas.(...). (EDUARDO, oito anos, questão norteadora).

A de mais e a de menos e que nós temos que dividi as peças do jogo. **Que foi muito legal.** (LUAN, oito anos, questão norteadora).

(...) **aprendi o redondo, o quadrado e o retângulo,** (...) **aprendi fazer a escola com as caixas pequenas,** com o que temos de material, aprendi fazer aqui em cima **com tampinhas e bastões pequenos.** (MATHEUS, oito anos, questão norteadora).

(...) **eu aprendi formar castelos com as caixas,** (...) **Eu construí a escola com as caixas, com tampas e garrafas.** (...) **Eu aprendi as formas do paralelepípedo, triângulo, quadrado, Eu aprendi muita coisa** (...) (FABÍOLA, oito anos, questão norteadora).

(...) tinha as brincadeiras das cordas como a corda maluca, **a de dupla e a de trio,** **tinham as formas geométricas** que tínhamos que compartilhar com o colega (...) (CARLA, oito anos, questão norteadora).

Pular corda, **fazer conta,** (...) empilhar, **fazer a Escola** (...) **aprendemos fazer casas, ruas e carros. Montar castelo.** Boliche, brincar de bastões e aprendemos a direita e a esquerda, **aprendemos formas geométricas.** (BRUNO, nove anos, questão norteadora).

teve muitas caixas, teve **caixas quadradas e retangulares, teve caixas pequenas, grandes e médias, cada brincadeira nós usávamos cada coisa** algumas vezes, nós usávamos caixas, bastões e bambolês, **usávamos muitas formas geométricas.** (PAULO, oito anos, questão norteadora).

Nós aprendemos as formas geométricas, a diferenciar o que era quadrado, retângulo e redondo, isso foi o que eu aprendi. (JÚNIOR, oito anos, questão norteadora).

aprendemos a pular amarelinha com bambolê, **fazer castelos e casas com cubos** (MARIANE, oito anos, questão norteadora).

Nessas verbalizações, a estrutura cognitiva se constrói a partir de atividades que possibilitaram à criança noções de número, operatórias, de conservação, de formas geométricas e de tamanho. Destacamos também a brincadeira realizada no dia 30/05/2014, em que foram colocados, no centro do pátio, objetos de formas geométricas e de tamanhos diferentes para as crianças observarem, aprendendo, reforçando o nome correto e contemplando características, o que possuíam em comum e quais as suas diferenças. Ao comando da professora, os alunos tiveram de falar a forma, a cor e o tamanho de cada objeto, agrupando-os. Posteriormente, eles somaram, subtraíram, multiplicaram e dividiram os objetos reunidos, proferindo o resultado.

Nesse sentido, são nas pequenas operações matemáticas realizadas nessas atividades, como no jogo de Boliche, por exemplo, que os alunos somam os pontos obtidos ou indagam sobre qual garrafa seria melhor derrubar pensando na pontuação que se pretende obter, e refletem também sobre a correspondência de uma cor a determinada pontuação, que há aprendizagem. Segundo Freire e Scaglia (2004, p.167), o jogo pode ser útil em muitas situações de ensino-aprendizagem, pois aumenta o caráter motivacional; “servidos em uma bandeja lúdica, conteúdos de matemática, química ou física podem ser mais bem digeridos”.

Esse aprendizado também é reforçado pelas alunas Emily e Amanda, no momento da roda de conversa, quando uma delas afirmou: “Nós **aprendemos várias coisas que não sabíamos. Aprendemos a matemática** (...) No dia da atividade do boliche **cada pino tinha um valor ai nós íamos e somávamos.**” (EMILY, oito anos, roda de conversa). Amanda acrescentou: “também a gente **somava e diminuía os pontos** em várias brincadeiras” (AMANDA, oito anos, roda de conversa). Vale destacar a assertiva da aluna Emily, quando afirma que aprendeu muitas coisas sobre as quais ainda não possuía conhecimento. Ocorreu, nesse sentido, conforme pontuou Freire (2006a, p. 129), a tomada de consciência não só do processo da ação da brincadeira em si, mas também dos “próprios meios intelectuais” para produzi-la, ficando retidos na memória.

Essa tomada de consciência é entendida por meio de expressões da criança, seguindo relatos de Piaget, *apud* Freire (2006a, p. 129), tais como: “eu percebi que ..., ‘Eu disse comigo então’, ou ‘tive uma ideia’ [...]”, entre outras, seguindo essa perspectiva. Neste trabalho, e, em especial, na categoria cognitiva, observam-se, de modo preponderante, expressões que se utilizam do verbo aprender; ressalta-se, aqui, a sua conceituação apresentada no dicionário da língua portuguesa: “Alcançar ou conseguir conhecimento, cognição, educação”, o que se relaciona de modo satisfatório à nossa pesquisa.

Nesse contexto, de modo a corroborar a apreensão e o aprendizado das crianças em relação às noções dos conteúdos matemáticos, contrapomos o discurso da entrevista inicial ao da final da professora que, ao ser indagada sobre a presença de dificuldades ou de limitações que as crianças apresentavam para acompanhar os conteúdos cognitivos e quais seriam elas, caso a resposta fosse positiva, ela expôs:

Sim, sim! **Matemática**, Português, Literatura, principalmente essas, as principais aliás, (...), **eles têm bastante dificuldades**. (...) **em matemática, a maior dificuldade é na interpretação de situações problemas e na resolução** dessas situações problemas que envolvem **a adição, a subtração, em que eles apresentam dificuldades**. (Professora, entrevista inicial).

Nesse aspecto cognitivo, observa-se, no questionamento alusivo às contribuições das Oficinas do Jogo para as crianças, o seguinte excerto da professora:

Olha! (...) em questão dos **conteúdos relacionados à matemática, foi bastante significativo** a questão dos **sólidos geométricos**, você faz perguntas e **elas estão cientes daquilo que elas respondem, conhecendo os sólidos geométricos**, além de conhecê-los, também **citam exemplos** dentro da sala de aula e falam das oficinas. (...) Então, eu percebi essa mudança bastante significativa e **também nas habilidades e nas situações problemas**, elas estão interpretando melhor, interpretando melhor as questões porque no início a gente estava trabalhando e tinha muita dificuldade de interpretação e, com esse trabalho das oficinas, obteve uma melhora, **eles estão interpretando melhor as situações problemas** que trabalhamos na matemática **envolvendo as duas operações adição e subtração**, porque ainda não estamos trabalhando com as quatro operações, então essas duas já obteve melhora também. (Professora, entrevista final).

Por essa via, mencionando Kami (1984, p. 40):

[...] os professores, de um modo geral, ensinam as crianças a contar, ler e escrever numerais. É bom para a criança aprender tais conceitos, mas, acima disso, é muito mais importante que ela construa a estrutura mental de número. Se a criança tiver construído esta estrutura terá maior facilidade em assimilar os signos a ela. Se não a construiu, toda a contagem, leitura e escrita de numerais será feita apenas de memória (decorando).

Na Construção da escola, foi solicitada a uma equipe a construção utilizando objetos pequenos, e, a outra, de modo contrário, com objetos maiores. Os alunos foram instigados a utilizarem determinada forma geométrica; a título de ilustração, como se observa nas fotografias, para o telhado, pensou-se em um triângulo; o prédio assemelha-se ao quadrado; e o pátio da escola ao retângulo, com comprimento e largura diversificados. Surgiram questões relativas ao tamanho do objeto: “Tia, o que é pequeno pode ser também largo? E grande pode ou não ser fino?”. Questões estas que, na construção e na transformação do objeto, foram abstraídas do campo visual, assim, o produto da sua reflexão ligou-se às questões intelectuais; logo, consoante Freire (2006a, p. 122), a criança “abstrai e incorpora elementos que serão o material de sua reflexão, de seus pensamentos”, do seu cognitivo. Além disso, Freire (2006a, p. 74) apresentou-nos outra característica que, no jogo de Construção, as crianças têm acesso, a saber, a distinção da realidade concreta com o mundo imaginário, o fantástico, pois,

A criança apresenta as marcas de seu desenvolvimento no rumo de níveis elevados de sociabilização e de cognição. Ao dispor os objetos em arranjos espaciais, denota a maior ou menor presença de um compromisso com a realidade concreta. A fantasia continua, mas a criança pode distinguir cada vez mais entre ela e a realidade.

Essas atividades, assim como afirmou Goda (2013), são tão importantes e indispensáveis quanto aprender a tabuada e a ortografia, tendo em vista que a criança exercita funções necessárias para estruturar o pensamento. Ademais, a noção de espaço desenvolvida pelas crianças nas brincadeiras corresponde também, entre outras, a noções lógicas como classificar e seriar.

Ainda em relação à cognição, vale destacar outra subcategoria significativa neste trabalho, as noções de peso, é o que se abordou na sequência.

4.1.2 Noções de peso

Outro exemplo que extraímos da relação das oficinas no tocante ao cognitivo relaciona-se às estruturas intelectuais que possibilitam ao aluno comparar, seriar e perceber noções de peso, fato ocorrido na atividade realizada na quarta aula, no dia 16/04/2014. Cada aluno, sentado em círculo, recebeu uma bola de meia, sendo solicitado que apresentasse a sua bola para a turma. Em outro momento, todos de pé e ao comando da professora, tiveram de andar lançando a bola, individualmente; e, depois, em dupla, em diferentes alturas, pegando-a com as duas mãos, deveria jogar a bola e apará-la com a mão direita; jogá-la e apará-la com a

mão esquerda; jogá-la batendo palmas para, em seguida, apará-la sem a deixar cair. Por fim, foi perguntado qual o tipo de brincadeira eles sugeriam que fosse feita com a bola de meia. Então, um dos alunos recomendou que brincássemos de queimada. E assim foi feito. Praticamente, essa brincadeira caracterizou-se como totalmente nova, porque quase toda a turma não a conhecia; assim, explicou-se como ela funciona e as diferentes variações da brincadeira. Na sequência, a turma dialogou e decidiu algumas regras.

- a) As bolas de meias são todas iguais? O que as diferenciam?
- b) Qual o tipo de bola mais fácil de manusear? E a mais difícil? Por quê?
- c) Que tal deixar a brincadeira um pouco mais difícil? Vamos aumentar a distância entre as duplas!
- d) Quem aqui sabe brincar de algo com bola de meia?
- e) Então, como sugerido e acordado por vocês, iremos brincar de queimada.
- f) Alguém pode explicar para a turma como essa brincadeira funciona?

Figura 8 – Bola para o alto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A seguir, excertos das respostas do aluno em que constata essas percepções alusivas ao jogo:

Na outra aula tinha que jogar a bola para cima e bater duas palmas ou só uma. Falamos do peso da bola, se ela era redonda e às vezes a bola era de areia ou pano. (EDSON, oito anos, questão norteadora).

(...) **aprendi o peso das bolas.** (GUSTAVO, nove anos, questão norteadora).

(...) aprendi a jogar boliche com as bolas e as garrafas. **Aprendi a olhar o peso da bola, a forma e de que é feito.** Aprendi a brincar de amarelinha com o bambolê e as bolas (...) (MATHEUS, oito anos, questão norteadora).

Eu aprendi formar castelos com as caixas, **a jogar boliche com as bolas de terra, pedra e papel, na matemática olhamos o peso das bolas.** (FABÍOLA, oito anos, questão norteadora).

Eu aprendi os pesos das bolas para jogar e teve brincadeiras que teve de ser rápido, ágil e ter paciência. (PAULO, oito anos, questão norteadora).

E aprendi os pesos dos materiais e foram muito legais as oficinas do jogo. (KAMILA, oito anos, questão norteadora).

Nós sentimos o peso das bolinhas, olhamos o peso, a cor e a coisa que estava dentro da bolinha. (EDUARDO, oito anos, questão norteadora).

Seguindo o pensamento de Piaget, *apud* Freire (2006a), dois elementos estão na consciência do sujeito: o objetivo da ação e o seu resultado, ou seja, no objetivo, nota-se algo consciente, a criança sabe o que ela tem de fazer, o que almeja alcançar; o segundo elemento só aparece no final, quando o aluno estará consciente do resultado, melhor dizendo, se obteve êxito ou fracasso em relação ao objetivo inicial. Assim, no jogo da queimada, o conhecimento da brincadeira, tendo em vista que a maioria dos alunos não a conhecia, à medida que os meios de ação são interiorizados, irão configurar a relação cognitiva.

Do mesmo modo, a conscientização do tamanho (pequena e grande) e do conteúdo da bola (materiais leves ou pesados), como acontece no boliche, na amarelinha, entre outras, e, por conseguinte, a direção na qual a bola deverá ir, ou a força com que a criança lançará o objeto para atingir o alvo, solicita do aluno coordenação motora fina, que exige muita precisão, constituindo, assim como pontua Freire (2006a, p. 129), “relações entre as ações corporais e a compreensão”. É o que evidenciamos nas falas da roda de conversa, fazendo alusão também ao jogo da amarelinha:

Também **aprendemos o peso das bolas** nós tivemos que aprender **para saber se ia jogar a bola forte, média ou fraca.** (Paulo, oito anos, roda de conversa).

Se pegássemos **uma bolinha leve tínhamos que jogar fraco** e se pegássemos **uma bolinha pesada tínhamos que jogar forte.** (EDUARDO, oito anos, roda de conversa).

Na **amarelinha** mesmo, a gente **tinha que ver o peso da bola porque senão ela caía em outro bambolê.** (BRUNO, nove anos, roda de conversa).

Observamos que as noções de peso, relacionando o objetivo da brincadeira ao resultado, foram apreendidas pelos educandos por uma exigência cognitiva, desenvolvendo-se esquemas abstratos.

aprendi a jogar queimada (...) (GUSTAVO, nove anos, questão norteadora).

Eu aprendi pular corda, ter equilíbrio, correr, **brincar de queimada** (...) (FABIOLA, oito anos, questão norteadora).

(...) **aprendemos jogar queimada** (MARIANE, oito anos, questão norteadora) .

a tia deu uma atividade que eu adorei: a queimada (JUNIOR, oito anos, questão norteadora).

O mesmo ocorre no próprio armazenamento da noção da brincadeira em si, como queimada, boliche e pular corda, que eram brincadeiras desconhecidas por algumas crianças.

A seguir, apresentou-se às noções de lateralidade, alusiva a categoria cognitiva.

4.1.3 Noções de lateralidade

A lateralidade, constituída pela noção de controle dos dois lados do corpo, refere-se à percepção da diferença entre direita e esquerda. A noção de distância se relaciona diretamente com a lateralidade, à medida que é necessária para reflexão de brincadeiras que envolvam elementos posicionados tanto do lado direito como do lado esquerdo. Essa capacidade é base para a formação de considerações complexas a respeito do espaço.

Para Freire (2006a, p. 130), “as crianças de escola, de modo geral, sabem o que é direita e esquerda, desde que tenham tempo para refletir a respeito”. Contrariando perspectivas gerais, citamos a fala da professora, que aborda a dificuldade encontrada pelos alunos no tocante a essa separação, por não terem vencido habilidades e competências previstas para anos anteriores:

De um modo geral, é uma turma boa, mas **apresenta dificuldades devido alguns alunos que não venceram habilidades previstas no ciclo anterior**, alusivo ao segundo ano, e agora, no último ano do ciclo, **eles têm que vencer habilidades** que não foram vencidas. (Professora, entrevista inicial).

Seguindo esse caminho, a professora acrescentou e reforçou:

Na turma, (...) não tem nenhum que apresenta nenhuma dificuldade. Assim, motora não, mas **eles têm a dificuldade de perceber a direita, de perceber a lateralidade, direita e esquerda, eles têm essa dificuldade, ficou bem claro!** Assim, em algumas atividades (...) identifiquei que eles têm essa dificuldade. Inclusive, eles

fizeram uma prova diagnóstica (...) teve questões que foi cobrado essa **questão da lateralidade e eles tiveram bastante dificuldade**. (Professora, entrevista inicial).

Nesse sentido, com o intuito de trabalhar questões da lateralidade e de sanar ou minimizar essa dificuldade, aplicou-se um jogo no dia 28/05/2014, entre outros com essa finalidade, para o qual os alunos foram posicionados em círculo, cada um com um bastão (cabo de vassoura) na mão. Segundo determinação da professora, os alunos tiveram de girar para a direita e para a esquerda. O comando para o giro foi aumentando o grau de complexidade. Ex.: sentido horário/anti-horário; comando para a direita/esquerda; quando o número for par, o giro será para a direita, e ímpar, para a esquerda; operações matemáticas – quando o resultado for par, o giro é para a direita; quando ímpar, para a esquerda. O objetivo era que “todos” os alunos não deixassem os bastões adjacentes caírem.

- a) Qual o lado direito e qual é o esquerdo?
- b) Levante a mão direita. Agora, a esquerda.
- c) O que quer dizer sentido horário e anti-horário?
- d) Quem sabe me dizer o que são números pares e ímpares?
- e) Nessa brincadeira, foi possível chegar ao objetivo sem a ajuda dos colegas?

Figura 9 – Atividade dos bastões



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Percebemos que a atividade com o bastão subsidiou tanto conhecimentos operatórios da matemática como também noções da lateralidade. Os movimentos bilaterais envolvem o uso, concomitante e paralelo, da esquerda para a direita; pegar o bastão com as duas mãos é

um exemplo, além do controle por não deixar o objeto cair, e ainda o desenvolvimento dos movimentos unilaterais que abrangem o uso de apenas um lado do corpo, como, por exemplo, bater a mão num alvo, dialogando, portanto, com a esfera motora da parte esquerda ou da direita. Pensar na coordenação e na orientação espacial (deslocar-se de um lado para o outro, para frente, rodar) como exigências cognitivas é também relacionar termos motores, tendo em vista que os movimentos estão ligados diretamente à área cerebral. Expôs Freire (2006a, p. 127), que há uma inteligência corporal, um saber fazer, considerando-se que o que “está na base da coordenação motora é abstraído, podendo vir a transformar, no plano da mente, em pensamento”, servindo como apoio para o pensamento lógico, mas imprescindível para que ocorra, efetivamente, uma adaptação a uma nova ação. Freire (2006a, p. 126) afirmou que, em casos como esses, se poderia dizer “ao invés de em termos cognitivos, termos motores, o que daria o mesmo”.

A seguir, alguns trechos das respostas dos alunos sobre o conhecimento acerca da lateralidade:

Nas atividades, a gente aprende muita coisa também, a gente fez amarelinha de bambolê, **e os bastões nós tínhamos que rodar as vezes para era o lado esquerdo e, depois, para o direito (...)** (AMANDA, oito anos, questão norteadora).

Antes eu não sabia o que era esquerdo e direito e agora eu já sei. (EDUARDO, oito anos, questão norteadora).

Aprendi também deixar os bastões em pé para deixar o outro pegar e tinha vez que **a professora falava direita e tinha que pegar o bastão na direita e na hora que falava esquerda tinha que pegar o bastão na esquerda.** (EDSON, oito anos, questão norteadora).

Eu aprendi a equilibrar, **na brincadeira da corda maluca ela ia** para cima e para baixo, **para a esquerda e para direita**, ela ia rápido e devagar. (FABÍOLA, oito anos, questão norteadora).

a gente brincou na quadra **passando os bastões para a Direita e para a esquerda** (MARIANE, oito anos, questão norteadora).

(...) aprendemos a direita e a esquerda. (BRUNO, nove anos).

Nas assertivas, percebe-se uma melhora e o aprendizado, no que alude à dificuldade apresentada inicialmente. O aluno Eduardo afirmou que, atualmente, sabe realizar a distinção que antes não sabia; Fabíola consegue perceber que a corda maluca fazia esse destino, demonstrando noção de lateralidade e de orientação espacial. Essa visão também é apresentada na roda de conversa: “**Eu aprendi várias coisas como o esquerdo e o direito**”. (BRUNO, nove anos, roda de conversa); e ainda: “Eu fiquei muito mais esperto, antes **eu**

confundia os lados agora quando você falava direita e esquerda, agora eu sei bem rápido que a direita era para cá e a esquerda e para lá (EDUARDO, oito anos, roda de conversa).

Finalizando as subcategorias sobre a cognição em relação aos achados na pesquisa, realizou-se, na seção abaixo, a discussão e os resultados alusivos às noções de linguagem.

4.1.4 Noções de linguagem

A linguagem humana desempenha papel imprescindível no âmbito social, já que é um sistema complexo responsável pela comunicação entre os indivíduos na sociedade. Desempenhando a interação, a linguagem é manifestada de inúmeras formas e produz uma gama rica em significações para os interlocutores, que expõem ideias, pensamentos e sentimentos, seja através da linguagem verbal (palavras – fala e escrita) ou da linguagem não-verbal (signos convencionais).

A linguagem, nessa visão, é intrínseca ao ser humano; somos seres sociais, criados para vivermos em grupo; portanto, materializamos pensamentos para discutirmos, concordarmos e/ou convenceremos o outro. Essa materialização se dá por meio de textos que se caracterizam como enunciados (orais ou escritos), pertencentes a qualquer situação comunicativa, cobertos de intenções, por quem os produziu, para atingir o enunciatário; dizendo de outra forma, busca atingir um receptor, de modo que faça sentido para ele.

Nessa situação, vale destacar a visão de Meurer (2002, *apud* ALVES; CALVO, s/d, p. 4), que entendeu a linguagem como mediadora de discursos, “com a potencialidade de mediar nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), de levar os outros a agir (persuadindo), de construir mundos possíveis (representando e avaliando)”.

Percebemos então a importância e a complexidade que envolve o sistema linguístico de produção e de compreensão de textos; para uma criança, a habilidade de escrever de modo coerente e coesivo é uma competência que exige muito esforço. A professora da turma chama a atenção para a dificuldade da maioria dos alunos no que tange à escrita e à interpretação de textos. Ela afirmou, antes da aplicação das oficinas, que, em **“Português, Literatura, principalmente essas, as principais, aliás, matemática, português e literatura, eles têm bastante dificuldades. Em português, eu percebo que a dificuldade maior é na interpretação e na produção escrita.** (Professora, entrevista inicial).

A pesquisadora, assim, propôs, por meio da resposta da professora, diversas atividades que buscassem um desenvolvimento cognitivo em relação à escrita e à interpretação de textos. Geralmente, após algumas das atividades, foi pedido para que se construíssem textos. Esse

desenvolvimento constitui-se também como ensinamento para a vida na sociedade, para a convivência em grupo, lembrando, mais uma vez, um dos objetivos das Oficinas do Jogo, como pontuou Freire (2006a, p. 135): relaciona-se ao conhecimento de que “aprendizagem é um fator de desenvolvimento”. Ainda segundo Freire (*apud* FEIJÓ, 2005, p. 25), “o jogo é [...] uma das mais educativas atividades humanas, [...] ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco.”.

A terceira aula, realizada no dia 09/04/2014, obteve esse propósito. Os alunos foram divididos em duplas. De início, fizeram construções com as tampinhas de forma livre. Em seguida, a professora propôs que eles montassem duplas; estas realizaram algumas perguntas associadas às construções; outra dupla respondia-as, montando as palavras com as tampinhas. Foi reforçado que deveria ser uma resposta para a dupla; então, a professora estimulava os alunos a chegarem a um consenso, não hesitando na presença de conflitos na dupla. No decorrer da atividade, a professora solicitou que os alunos introduzissem algumas palavras de acordo com a imaginação deles, sendo criadas, logo após, frases e textos lidos posteriormente para a turma.

- a) Não se esqueça de que vocês têm de entrar em consenso por uma única resposta.
- b) Como se escreve “essa” palavra? Vamos tirar a dúvida com a dupla ao lado!
- c) Vamos ajudar o nosso colega!
- d) O objetivo do texto é estabelecer a comunicação entre o produtor e o seu leitor. Seu texto tem sentido?
- e) Qual era a sua intenção ao escrever esse texto?

Figura 10 – Construção com tampinhas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como resultado, percebemos o quão expressivo e motivador para os alunos foi esse desenvolvimento; intui-se isso a partir do convívio com eles, da familiaridade com os textos que foi adquirida após as oficinas, tendo em vista que, inicialmente, quando a pesquisadora solicitava a produção do texto escrito sobre determinada atividade aplicada, havia certa aversão em produzi-lo. Na primeira experiência de textos escritos, a turma respondeu simultaneamente: “Ah, tia, texto não!”; ouvia-se “Tia, não sei escrever texto. Posso colocar somente frases?”, e isso mudou! Além de nomenclaturas, eles buscam, de forma simples, dar coerência ao seu texto. É o que a professora também explanou, quando indagada sobre quais as contribuições das Oficinas:

Olha! Assim, o que eu pude tá observando foi essa questão da **produção de texto**, porque elas tinham uma certa resistência à produção, **elas estão com mais vontade de produzir**. Algumas tinham esse medo: “a tia, eu não sei”, quando você ia e dava um atendimento mais próximo da criança, aí você via que ela sabia, ela ficava com medo de estar colocando no papel. **As oficinas deram mais liberdade a elas, elas estão assim com mais vontade de escrever, colocando mesmo no papel**. As outras produções que são trabalhadas, dentro das outras habilidades desenvolvidas na sala de aula, eu percebi essa vontade de estar produzindo, perdeu o medo que algumas tinham, outras assim tinham certa preguiça, não sei sabe, mas elas estão com mais vontade de estar produzindo, **perderam, realmente, aquele medo de estar colocando no papel seu jeito de pensar, de ver as coisas**. (Professora, entrevista final).

É interessante observar nas expressões dos educandos como as oficinas subsidiaram esse aprendizado, aperfeiçoou-o:

Pular corda, fazer conta, **fazer texto**, empilhar, fazer a Escola. (BRUNO, nove anos, questão norteadora).

Aprendemos a pular amarelinha com bambolê, fazer castelos e casas com cubos, desenhar animais e **escrever o nome dos animais** (MARIANE, oito anos, questão norteadora).

Nós aprendemos matemática e **português**. (...) As aulas foram muito boas. (EDUARDO, oito anos, questão norteadora).

(...) eu aprendi formar castelos com as caixas, (...) Eu construí a escola com as caixas, com tampas e garrafas. **Português**, cores e formas. (FABÍOLA, oito anos, questão norteadora).

Nós aprendemos a escrever textos pois tinham brincadeiras que fazíamos no pátio e depois íamos escrever um texto, fazemos também construção de palavras e frases com as tampinhas (KMILA, oito anos, roda de conversa).

Essa transformação é nítida, ao observamos as próprias respostas dos alunos sobre o que eles aprenderam depois das oficinas, noções estas ratificadas, já que, no decorrer das

atividades, eles não mais reclamavam ao desenvolver textos; pelo contrário, escreviam além do solicitado. Estevão afirmou: “Tia, já escrevi na frente de toda a folha; posso escrever também no verso? Ainda tenho muitas coisas para escrever.”. Essa perspectiva é compartilhada igualmente pela professora, ao expor que:

(...) **houve uma mudança significativa** na questão do relacionamento e **no aprendizado** também houve mudanças, porque crianças que eram mais tímidas, agora elas **estão falando mais**, elas estão **participando mais das aulas**, crianças que geralmente não falavam quase nada na sala de aula quando você ia desenvolver um trabalho, colocar discussões sobre temas trabalhados dentro da sala de aula, crianças que não participavam, elas voltaram, assim, voltaram não, **elas começaram a participar das aulas, dar suas opiniões, expressar suas opiniões, elas estão mais motivadas mesmo**. Não ficaram mais naquele estado de paradas, elas começaram a participar mais. (Professora, entrevista final).

Tem também a questão do Paulo, o **Paulo teve uma grande mudança, uma grande melhora!** O Paulo melhorou bastante, porque, no início, **a leitura dele estava bem defasada** em relação ao terceiro ano com o desenvolvimento das habilidades dele, **ele estava bem lento com a leitura, agora Paulo avançou na leitura e, também, está mais participativo (...)** e **melhorou mais a leitura, a escrita**. (Professora, entrevista final).

Vale pontuar sobre os erros ortográficos e gramaticais de diferentes espécies encontrados nas escritas dos alunos, redigidas na íntegra (Anexo I), o que certamente nos remete à infinidade dos problemas enfrentados hoje no sistema educacional, ou talvez, decorrentes da própria faixa etária; todavia, essas falhas não interferiram de maneira negativa no entendimento do que os alunos queriam transmitir, ou seja, o sentido principal, a relação lógica da organização dos termos é mantida; o principal objetivo, que é a comunicação, produzir sentido para o outro, é efetivado.

Como mencionado anteriormente, as categorias de análise (cognitivo, motor e social) podem se interligar, relacionando-se com as outras direta ou indiretamente; o cognitivo, a título de exemplificação, por ter essa função intermediária de todas as ações, aproxima-se das demais categorias. Nesse âmbito, a seguir, com intuito de especificarmos cada habilidade, abordamos questões inerentes às habilidades motoras.

4.2 Habilidades motoras

A habilidade motora é compreendida como um padrão imprescindível para se realizar ações que exigem precisão, exatidão e controle. Os movimentos constituem-se através do comportamento dos membros, sendo parte das habilidades e carregado de intencionalidade do indivíduo, como, por exemplo, andar, o que definiu Freire (2006a, p. 140) como sendo

“algo que se constrói no momento em que é necessário agir”, para atingir uma meta. As ações, assim, fazem referência ao conjunto de movimentos do corpo ou dos membros com um objetivo predeterminado. Goda (2013, p. 113) asseverou que o aspecto motor é de extrema importância para a criança, pois, trata-se

[...] de um recurso de que dispõe para efetuar as interações com o mundo e é por esse meio que desenvolve outros aspectos como o afeto e a cognição. O ato motor é o ato de realização da vida, tradutor de pensamentos, sentimentos ou sensações. É por meio do movimento que a criança descobre e explora o próprio corpo em partes ou integralmente.

Segundo Freire e Scaglia (2004), a capacidade motora refere-se à aquisição de determinadas qualidades corporais que servem de base para a efetivação de atividades físicas. A força, a resistência, a agilidade, a velocidade e a flexibilidade são capacidades motoras que possibilitam a realização de uma ação, de um movimento. Para Freire e Scaglia (2004, p. 66):

Todas as situações de jogo criadas na oficina de materiais são solicitadoras de uma enorme diversidade de coordenações motoras, das mais gerais às mais finas. As crianças lidam tanto com o deslocamento geral do próprio corpo quanto com a manipulação de objetos grandes, pesados, ou extremamente delicados.

Por essa via, foram elaboradas atividades em que as crianças utilizaram a coordenação, o equilíbrio, a força, a agilidade, a potência etc. Freire e Scaglia (2004), em relação a categoria motora, subdividem-na em cinco subtemas; todavia, pela recorrência dos dados deste trabalho, apresentaremos duas, respectivamente: habilidades de deslocamento e habilidades de manipulação.

4.2.1 Habilidades de deslocamento

Essas habilidades atinam à locomoção, ao deslocamento. Dentro desse grande grupo, há atividades com objetivos do desenvolvimento motor, como andar, correr, saltar, desviar, rolar, girar, abaixar, levantar, subir, descer, entre outros que, nessa perspectiva, não se constituiriam apenas como sendo movimentos básicos isolados, e sim significativos para as crianças. Freire e Scaglia (2004) expuseram a necessidade de se levar em conta, na proposta curricular, esses subtemas para o desenvolvimento motor.

Na segunda aula, dia 04/04/2014, a professora e um auxiliar se posicionaram em frente da turma segurando uma corda na ponta. A partir disso, foi dado o comando de qual a direção a corda iria tomar, e os alunos deveriam fugir da direção da corda. A corda sempre variava a

forma como passava pelos alunos, podendo ser pelo alto ou por baixo, variando a direção e a velocidade. Em outro momento, o ritmo da corda variava sem que a professora antecipasse para os alunos as mudanças do movimento da corda. Foi solicitado ainda que os alunos criassem novos movimentos/direções e os sugerissem à professora. Posteriormente, o professor apenas indicava a forma como os alunos deveriam se locomover: perna direita, perna esquerda, pulando com as duas pernas, de forma livre, em dupla e em trio.

- a) Qual movimento estamos fazendo agora?
- b) Como estamos passando agora?
- c) Quem pode me dar uma sugestão de um novo movimento para a corda?
- d) Qual movimento foi mais fácil?
- e) Estamos indo para qual lado, direito ou esquerdo?
- f) Quais estratégias vocês utilizaram para fugir da corda?

Figura 11 – Corda maluca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Percebe-se, nesse jogo ministrado, a busca pelo desenvolvimento de várias habilidades motoras, além de relacionar e exercitar conhecimentos já elaborados em aulas anteriores. A seguir, discursos dos alunos que constatam essa perspectiva:

Eu aprendi pular corda nas Oficinas do jogo. Porque eu tentei muitas vezes. Eu aprendi equilibrar, porque nas oficinas tinha que equilibrar as caixas uma em cima da outra (...) (EDSON, oito anos, questão norteadora).

(...) **aprendi a me exercitar, (...) aprendi a pular corda, aprendi a passar por baixo da corda,** (...) e eu gostei de todas as atividades. (GUSTAVO, nove anos, questão norteadora).

Eu aprendi a equilibrar as caixas, os litros e as bolas, aprendi a jogar boliche com as bolas e as garafas (...) **aprendi a passar de baixo da corda de 1, de 2, e de 3 pessoas** (...) **aprendi pular da corda maluca** (MATHEUS, oito anos, questão norteadora).

Eu aprendi pular corda, ter equilíbrio, **correr,** brincar de queimada, brincar de corda, a brincadeira com o bambolê, a amarelinha com o bambolê, eu aprendi equilibrar caixa. (...) Eu aprendi a equilibrar, na brincadeira da **corda maluca ela ia para cima e para baixo, para a esquerda e para direita, ela ia rápido e devagar.** (FABÍOLA, oito anos, questão norteadora).

A gente aprendeu pular corda, fazer animais com tampinhas, pula corda eu já sabia, mas tinha gente que não sabia, **aprendemos a pular amarelinha com bambolê,** fazer castelos e casas com cubos, desenhar animais e escrever o nome dos animais, **a tia segurava a corda e a gente passava por baixo da corda** (MARIANE, oito anos, questão norteadora).

Nas atividades, a gente aprende muita coisa também, a gente fez amarelinha de bambolê, e **os bastões nós tínhamos que rodar as vezes para era o lado esquerdo e, depois, para o direito,** (...) a brincadeira que eu mais gostei foi **a corda que nós tínhamos que passar correndo.** (AMANDA, oito anos).

Pular corda, fazer conta, fazer texto, **empilhar, fazer a Escola.** (BRUNO, nove anos, questão norteadora).

Eu aprendi os pesos das bolas para jogar e **teve brincadeiras que teve de ser rápido, ágil e ter paciência** (PAULO, oito anos, questão norteadora).

Teve a corda maluca. **Eu aprendi também a pular corda, a gente pula de dois e de três.** (...) Teve boliche, **nós derrubamos os pinos** (...) Nós fizemos bastantes brincadeiras. (ANA LÚ, oito anos, questão norteadora).

Eu aprendi a equilibrar com o pau na mão e no pé. E, também, **aprendi a pular corda de dupla e em trio.** Eu amei as oficinas do jogo. (KAMILA, oito anos, questão norteadora).

Eu aprendi a pular corda. Se a gente não entregasse a caixa na mão dos colegas a gente deixava a caixa cá, a gente trabalhava junto (...) **Nós tínhamos que dar as mãos para pular corda** (SABRINA, oito anos, questão norteadora).

Pulamos corda, e teve o bastão, corda maluca, tampinhas, caixas de cores verdes, vermelhas, amarelas e azuis, caixa redonda, triângulo. (EMILY, oito anos, questão norteadora).

(...) eu aprendi também a equilibrar as caixas, a pular corda. (...) Eu gostei também de um dia que ajudamos a **carregar os materiais até a quadra,** e gostei muito da tia Erika! As aulas foram muito boas (EDUARDO, oito anos, questão norteadora).

Nesses excertos, identificamos algumas das principais habilidades de locomoção que foram desenvolvidas nas atividades, como correr, saltar, abaixar, levantar, subir e descer, na atividade de pular corda; e girar para o lado esquerdo e para o direito, na atividade do bastão. Andar, nas mais variadas atividades, e também quando, por exemplo, auxiliavam a professora

carregando os materiais, na ação de segurá-los. Por fim, a noção geral de exercitar, de praticar exercícios que envolvem diversas habilidades de locomoção.

No que tange às capacidades motoras, a professora da sala assegurou que houve melhora expressiva na agilidade dos alunos após a realização das oficinas, aliada à atenção e à participação nas aulas:

Olha! Nas atividades motoras, o que eu pude perceber na sala de aula é que **tinham crianças que eram lentas e teve uma melhora muito significativa**. Também aqui na sala, tinham três alunos que eram bem lentos e eu percebi a melhora deles, **estão escrevendo mais rápido**. O Bruno ele era lento demais, agora está escrevendo mais rápido, ele participava, (...) você vê que **ele tá assim mais rápido nas ações desenvolvidas na sala de aula**, você vê que ele está mais rápido! **Mais ativo!** Tem também a questão do Paulo, (...) está mais participativo, **sua coordenação motora melhorou muito, muito, muito mesmo!** As oficinas foram muito importantes, muito significativas. E a terceira aluna, que notamos essa melhora, foi a Fabíola, a Fabíola também era uma aluna bastante desatenta, a sua caligrafia não é ruim, a caligrafia é boa, muito boa! Mas, ela parava no tempo, olhando, distraída, e agora eu pude perceber essa melhora, está mais atenta! A Fabíola **era a questão de escrever e parar e agora ficou mais rápida para fazer as atividades**.

Em relação às brincadeiras, observa-se algumas capacidades motoras sendo desenvolvidas e utilizadas pelos alunos para acompanhar, por exemplo, as alterações promovidas pela pesquisadora no jogo da corda maluca, que sempre variava o modo como passava pelos alunos, às vezes, mais alta, às vezes, mais baixa, variando também a direção e a velocidade, exigindo a coordenação motora do aluno, da mais geral à mais fina. A agilidade e a velocidade são exemplos de capacidade motora para se atingir o objetivo da brincadeira; no em casos das repetições das voltas da corda, exigiu-se da criança o trabalho de resistência de força de salto. É o que evidenciamos nas falas de alguns alunos referente à roda de conversa e ao diário de campo:

Nós ficamos mais ágeis porque em cada atividade nós aprendíamos uma coisa, aí começávamos a ficar mais ágeis. Tinham atividades que eram mais fáceis aí você vinha e aumentava e ficava mais difícil. (PAULO, oito anos, roda de conversa).

Eu caia muito... O que eu aprendi? Oh! **eu aprendi a pular corda, aprendi a pular a amarelinha** porque antes **eu caia muito**. Eu aprendi também que quando o colega chegasse na frente não precisa dizer eu cheguei primeiro. (KAMILA, oito anos, roda de conversa).

Eu tinha muito medo de pular corda (EDSON, oito anos, diário de campo).

A aprendizagem tem de ser significativa, tem de fazer sentido para o aluno (FREIRE, 2006a), já que o aluno tende a compreender a sua ação corporal de modo a melhorar suas

habilidades motoras, contribuindo para o seu desenvolvimento, devendo se refletir sobre a ação corporal. Na visão de Venâncio e Martins (2005, p. 111): “Assim, a criança deve ser estimulada desde cedo a refletir sobre a ação realizada, potencializando essa competência, o que permitirá alocar maiores recursos para o enfrentamento de sua vivência cotidiana”.

Ainda sobre os aspectos motores, nota-se, no decorrer das atividades, o aprimoramento das habilidades de manipulação da criança, que serão descritas no item seguinte.

4.2.2 Habilidades de manipulação

No desenvolvimento das atividades, foi observado o aprimoramento das habilidades de manipulação da criança, habilidade no sentido de saber fazer, do conhecimento operacional, procedimental, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, induções, deduções, aplicações, transposições. Esse conhecimento operatório se relaciona nessa seção, para Freire (2006a), como a habilidade de segurar, lançar, chutar, bater, rebater, equilibrar objetos, apertar, afrouxar e tocar.

Com esse intuito, na décima oitava aula, no dia 06/06/2014, foi solicitado que a turma se dividisse em duas equipes, pegassem um bastão grande e se organizassem em duas filas. Em seguida, iniciou-se uma corrida, seguindo a posição da fila, sendo que os alunos deveriam se locomover até um ponto determinado equilibrando o bastão em diferentes partes do corpo. Em algumas situações, o comando era estipulado pela professora; em outras, eram os próprios alunos que definiam onde queriam equilibrar o bastão. Em um segundo momento, aos alunos, dispostos em círculo, foi proposto que escolhessem um bastão entre os grandes, os médios e os pequenos, e que tentassem equilibrá-los; as crianças foram trocando os bastões para que eles vivenciassem as sensações dos diferentes tamanhos de bastão. Então, ao comando do professor, os alunos tiveram de equilibrar o bastão no chão e tentar bater uma palma sem deixar o bastão cair. Em seguida, aumentou-se a complexidade pedindo para que batessem duas, três palmas, e assim por diante. Aumentando a complexidade, foi pedido aos alunos que batessem palma e, em seguida, pegassem em diferentes partes do corpo. Realizaram-se as seguintes reflexões:

- a) Quem lembra o que fizemos na aula anterior?
- b) Qual bastão foi mais fácil de equilibrar? Por quê?
- c) Ao aumentar o número de palmas, ficou mais fácil ou mais difícil?
- d) Como foi a sensação de ter que bater palmas, ouvir um comando, realizá-lo e ainda ser ágil para não deixar o bastão cair?

Figura 12 – Equilibrando o bastão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Seguem-se os discursos dos alunos sobre a questão norteadora:

(...) aprendi a me exercitar, aprendi a respeitar, **aprendi a equilibrar**. (GUSTAVO, nove anos, questão norteadora).

(...) **aprendi equilibrar**, porque nas oficinas **tinha que equilibrar as caixas uma em cima da outra** e aprendi que é mais fácil colocar uma caixa em cima da outra porque se não desse na mão, as caixas iam cair no chão. **Na atividade de bastões, eu aprendi a ficar com os bastões em uma mão só, com a mão aberta e, também, tinha que fazer isto com o pé**. Na outra aula tinha que **jogar a bola para cima e bater duas palmas ou só uma** (EDSON, oito anos, questão norteadora).

Eu **aprendi** pular corda, **ter equilíbrio**, correr, brincar de queimada, brincar de corda, a brincadeira com o bambolê, a amarelinha com o bambolê, **eu aprendi equilibrar caixa**, (...) Português, cores e formas. **Eu aprendi a equilibrar**, na (...) Eu aprendi muita coisa, a brincadeira com os paus, o colega tinha que passar o pau para mim e eu passava para o outro colega. (FABÍOLA, oito anos, questão norteadora).

Eu aprendi a equilibrar o bastão no pé, na mão e com outra parte do corpo, que não podia usar as mãos, e tinha as brincadeiras das cordas como a corda maluca, a de dupla e a de trio, (...) (CARLA, oito anos, questão norteadora).

Pular corda, fazer conta, fazer texto, empilhar, fazer a Escola. Ser amigos, **aprendemos** passar de baixo da corda, **equilibrar**, aprendemos fazer casas, ruas e carros. (BRUNO, nove anos, questão norteadora).

Eu me chamo KAMILA. Eu aprendi muitas coisas. **Eu aprendi a equilibrar com o pau na mão e no pé**. E, também, aprendi a pular corda de dupla e em trio. Eu amei as oficinas do jogo. (KAMILA, oito anos, questão norteadora).

A gente tinha que equilibrar as caixas. Nós vimos a escola inteira. Nessas oficinas do jogo, eu aprendi muitas coisas. Tia pintou os materiais de azul, verde, vermelho e amarelo. (SABRINA, oito anos, questão norteadora).

(...) **eu aprendi também a equilibrar as caixas** (EDUARDO, oito anos, questão norteadora).

Na fala dos alunos, torna-se clara a aprendizagem de habilidades como segurar e lançar o bastão; a aprendizagem do equilíbrio do corpo e de objetos foi bastante notória; houve incorporação e assimilação; já o fato de a complexidade ir aumentando solicitou do aluno o exercício da motricidade fina, tanto é que expressões do tipo “Eu aprendi a equilibrar” foram bem frequentes.

Na sequência, passa-se à exposição do modo como as habilidades sociais são estruturadas no âmbito escolar, especialmente, na escola pesquisada.

4.3 Habilidades sociais

Para que ocorra a socialização entre os colegas, é de fundamental importância o desenvolvimento e a apreensão de habilidades complexas. O ato de cooperar, se solidarizar, de se organizar em grupos, de discutir temas e regras, por exemplo, conforme subtemas propostos por Freire e Scaglia (2004), são habilidades sociais que podem ser melhor trabalhadas na aplicação de jogos.

A questão social foi um dos pontos muito citados pela professora na entrevista inicial, o que a deixava bastante preocupada, pois se nota uma defasagem no que atine ao relacionamento entre os colegas; havia falta de questões morais, como discriminação, desobediência; o desrespeito e a não cooperação entre eles era reiterada; não havia noção de grupo, entre outros. Quando questionada sobre a existência de algumas dificuldades ou de limitações sociais das crianças, de modo geral, com os colegas e/ou com o corpo docente da escola, a professora abordou:

Com o corpo docente da escola, não! Assim, não teve nenhuma reclamação a respeito de falta de respeito com outras pessoas na escola. Agora, **com os colegas já teve algumas questãozinhas assim, mais nada demais**, irrelevante. A respeito de discussões, o que eu mais pude perceber na minha conversa com grupinhos, é a questão, por parte de alguns alunos, (...) em um grupinho bem pequeno de três alunos, que eu percebi que sabem falar, eles entendem muito essas questões sobre relacionamento entre homem e mulher, e **acabam fazendo brincadeira de mal gosto com as colegas**, inclusive, até desenha o desenho no papel e dá para a colega e fala que é ela com outro coleguinha e tal. É essa questão de sexualidade mesmo sabe?! (...) Ele fala bastante palavras que, para a idade dele, não condiz e ela prometeu que vai conversar com ele, pois mesmo que ele saiba **falar palavrões**, que não falasse com os colegas, **principalmente com as meninas**, essas **brincadeiras de mal gosto geralmente envolvendo a sexualidade**. Outra coisa, **vários colegas na sala, na hora da atividade em grupo, não quer sentar com eles**, são uns três que tem essas brincadeirinhas, essas coisinhas, então, **geralmente**

quando é o trabalho em grupo os coleguinhas não querem sentar. (Professora, entrevista inicial).

No início das atividades das Oficinas do Jogo, deparamo-nos com uma turma que não trazia a noção de grupo, que não respeitava as opiniões dos outros e as diversidades. Nas primeiras sessões, foi necessário até promover alguns momentos de reflexão para discutir cada conflito que ocorria: nas escolhas do grupo, nas divisões dos materiais, nas opiniões dos colegas, enfim, a cada interrupção da aula, a turma começou a desenvolver bom senso em relação aos conflitos, realizando uma tomada de consciência

No momento das atividades, buscou-se a interação social com os colegas de modo a inibir a diferenciação estabelecida entre o ‘eu’ e o ‘tu’. É bem claro, nessa faixa etária, que os alunos passam mais tempo discutindo do que propriamente jogando; por essa via que se pretendeu, para atingir o objetivo do jogo, dever-se-ia ensiná-los que o comportamento individual deveria pautar-se no consenso com o colega, no social, deixando de lado o egocentrismo; assim, consoante Piaget (*apud* FREIRE, 2006a, p. 163), “o divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social”.

Nesse contexto, a professora, ao ser indagada sobre a existência de mudanças positivas para os alunos contemplados com as Oficinas do Jogo, novamente expôs:

Com certeza, houve várias mudanças positivas. Você percebe, nos alunos, a primeira mudança na questão do relacionamento entre eles, que teve uma melhora muito significativa. Apesar de que crianças têm sempre aqueles conflitos, mas **houve uma mudança significativa na questão do relacionamento.** (Professora, entrevista final).

Na brincadeira denominada Zerinho, ministrada na quinta aula, dia 18/04/2014, a professora e um auxiliar batem a corda; iniciam a brincadeira deixando que cada aluno pule/passe pela corda da forma como ele quiser. Depois, cada criança teve de passar interruptamente pela corda; cada batida correspondia à passagem de uma criança, sem batidas vazias; por exemplo, em dez batidas de corda, dez crianças deverão ter passado sucessivamente. Depois que os alunos estivessem em um ritmo bom, propunha-se ao grupo alguns desafios: aumentando o ritmo da corda (bater mais rápido), passar pela corda de dois em dois, de três em três, de quatro em quatro, e assim por diante, até que passe a turma toda em uma única batida.

- a) O que vocês acharam da brincadeira de hoje? O que foi mais difícil?
- b) E agora, qual a estratégia que vocês irão usar para não deixar batidas vagas?
- c) É mais fácil passar pela corda sozinho ou em dupla? Por quê?

Figura 13 – Zerinho

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outro exemplo de atividade que buscou a inter-relação das crianças ocorreu na sétima aula, no dia 25/04/2014, em que se realizou a atividade de Construção: com todos os materiais (bastões, bolas de meia, caixas, cordas, garrafas e tampinhas de garrafa) no centro do pátio, foi solicitado aos alunos que os separassem por cor e, em seguida, foram divididos em equipes para representarem as quatro cores existentes; pediu-se então para que montassem construções, de livre escolha, com o material correspondente à cor da equipe. Após um determinado tempo, orientou-se para que, quando precisassem de um material de cor diferente para embelezar a sua construção, estabelecessem relações de troca, um material por outro, ou um material grande por dois pequenos, enfim, como o grupo achasse melhor.

- a) O que estão achando da brincadeira?
- b) O que vocês estão construindo?
- c) Vocês chegaram a um consenso? De qual forma?
- d) Fale um pouco para a turma sobre o que foi construído.
- e) O que vocês aprenderam com essa brincadeira?

Figura 14 – Construção por cores



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O desenvolvimento dessas atividades promoveu melhor relacionamento e cooperação entre as crianças. Freire e Scaglia (2004, p. 66) afirmaram:

Uma das principais funções dos jogos de construção é ajudar na transição para a relações coletivas. Por sua estrutura, só podem ser realizados em grupos e com uma colaboração mútua dos participantes. O professor pode pedir a um grupo que façam uma construção com materiais que estão em poder de outros grupos. Para tanto, as crianças precisam fazer acordo, estabelecer regras, etc.

Feijó (2005, p. 83) reforçou a visão da riqueza pedagógica do jogo no tocante ao social, pois há um aperfeiçoamento em relação aos aspectos ligados às relações sociais, na medida em que ocorre “a participação ativa nas decisões, presença do outro, os limites, disciplina, regras, cooperação, competição, descentralização, autonomia, heteronímia, respeito mútuo, trabalho em equipe, conflitos, noções de justiça e injustiça, entre outros”.

As crianças também realizaram reflexão nesse sentido, como se observa nos discursos a seguir, sobre o aprendido nas oficinas:

(...) nas oficinas tinha que equilibrar as caixas uma em cima da outra e **aprendi que é mais fácil colocar uma caixa em cima da outra porque se não desse na mão, as caixas iam cair no chão.** (...) Eu aprendi a construir a escola, a professora mandava a gente pegar o material que ela escolhesse e tinha vez que ia cruzando. **Aprendi também deixar os bastões em pé para deixar o outro pegar** (...) (EDSON, oito anos, questão norteadora).

Que a gente quando precisava a gente dividia, trocava as peças para a gente construí a escola e a quadra. A de mais e a de menos e que nós temos que dividi as peças do jogo. Que foi muito legal. (LUAN, oito anos, questão norteadora).

Se a gente não entregasse a caixa na mão dos colegas a gente deixava a caixa caí, a gente trabalhava junto; Nós tínhamos que tomar cuidado para não deixar as caixas caírem porque estragavam os materiais. Nós tínhamos que dar as mãos para pular corda. Nós construímos a escola, dividimos as duplas, se a gente precisasse de uma caixa a gente precisava pedir ao colega para trocarmos as caixas. (SABRINA, oito anos, questão norteadora).

A gente brincou em dupla, depois, fomos para a sala e fizemos vários animais: cachorro, boborleta, cobra, macaco, minhoca. (EMILY, oito anos, questão norteadora).

A respeitar, aprendi o peso das bolas, aprendi a me exercitar, aprendi a respeitar, aprendi a equilibrar, aprendi a pular corda, aprendi a jogar queimada, aprendi a não bagunçar, (...) aprendi a obedecer aos outros e também (...) eu gostei de todas as atividades. (GUSTAVO, nove anos, questão norteadora).

Nota-se, sobretudo, nesses excertos, a integração dos alunos para concluírem de forma satisfatória o almejado pela equipe; realizou-se a divisão de materiais, das peças do jogo. O respeito e a educação foram estabelecidos. Ademais, no que se refere à cooperação, observa-se:

(...) **aprendi cooperar com o colega o espaço**, aprendi fazer a escola com as caixas pequenas, com o que temos de material (...) (MATHEUS, oito anos, questão norteadora).

Eu gostei da atividade de construções, corda maluca, dos bastões, da amarelinha e do bambolê. **Eu gostei também de um dia que ajudamos a carregar os materiais até a quadra** (...) (EDUARDO, oito anos, questão norteadora).

Eu aprendi as formas do paralelepípedo, triângulo, quadrado, aprendi as cores: azul, amarelo, verde e vermelho, **nós cooperamos, ajudamos uns aos outros**. Eu aprendi muita coisa, **na brincadeira com os paus, o colega tinha que passar o pau para mim e eu passava para o outro colega**. (FABÍOLA, oito anos, questão norteadora).

(...) **tinham as formas geométricas que tínhamos que compartilhar com o colega, que tinha que cooperar para não cair as caixas, que se não caía e a fila perdía**. (CARLA, oito anos, questão norteadora).

O respeito, a obediência, a simples visão de não bagunçar e de não derrubar o construído pelo colega tornou-se algo necessário para a mútua cooperação, e contribuiu para o trabalho em equipe. Os alunos concluíram que, se não entregassem, no jogo, o bastão na mão do colega, as caixas cairiam e a equipe perdía; nesse caso, verifica-se a diminuição do egocentrismo. Basta voltarmos à brincadeira da corda, por exemplo, para percebermos o trabalho em equipe, pois há a necessidade de se passar debaixo da corda em grupo; se ocorrer de forma individual, a finalidade do jogo não é a mesma; pensar no coletivo, em estratégias para toda a sala passar de uma única vez é uma socialização crescente; tem-se de dividir o

espaço. Houve também o aumento e o entrelaçamento dos laços de amizade e de afetividade. Eles aprenderam a:

Ser amigos, aprendemos passar de baixo da corda, equilibrar, aprendemos fazer casas, ruas e carros. (BRUNO, nove anos, questão norteadora).

(...) Também aprendi a jogar boliche. E também **a ser amigas e amigos**. E aprendi os pesos dos materiais e foram muito legais as oficinas do jogo. (...) Eu **aprendi também a fazer amizade, e não querer ficar perto do outro é muito pouco**. (KAMILA, oito anos, questão norteadora).

Outro aspecto interessante e que merece destaque traz à baila a questão do racismo presente no dia a dia da escola, sendo superado após a implementação das Oficinas do Jogo:

Eu aprendi que não deve ficar com gatura dos outros. E, também, que não pode chutar os materiais e não deve desmanchar a construção da escola que nós construímos, também aprendemos a dividir e não brigar, e nós aprendemos a não jogar os materiais e a tia deu uma atividade que eu adorei: a queimada (...) isso foi o que eu aprendi. (JUNIOR, oito anos, questão norteadora).

Eu acho assim, porque tinha muita gente como por exemplo Eduardo e Gustavo que não gostava muito de Amanda e agora eles gostam. **Alguns falavam que não gostava dela por causa da aparência dela** falava que ela era preta não gostava só por causa da pele. Não precisava disso! Ane é muito amiga da gente, não faz mal a ninguém ela é sempre muito amiga da gente. (CARLA, oito anos, roda de conversa).

Nós ficamos mais amigos, as oficinas ajudaram porque você sempre falou que preto pode ficar com branco. Os meninos ficavam falando que não podia, mas pode sim e **só por causa da cor e não tem diferença não**. (PAULO, oito anos, roda de conversa).

Sim porque tinham pessoas que não gostava de mim e agora estão gostando (AMANDA, oito anos, roda de conversa).

Sob essa égide, corroboramos a citação de Freire e Scaglia (2004, p. 23-4) sobre a necessidade de se implantar jogos cooperativos junto aos alunos da 3ª série, e estendemos essa visão aos da 2ª série; no que se refere ao atual 3º ano, como já observamos na análise, “o indivíduo torna-se sociável, isto é, disponível para o outro. Os jogos cooperativos devem ter presença privilegiada no currículo de educação física da terceira série”. Nicolescu (1999, p. 134-135) complementa tal assertiva ao dizer:

Aprender a viver em conjunto significa, é claro, antes de mais nada o respeito pelas normas que regem as relações entre seres que compõe uma coletividade. Todavia, estas normas devem ser realmente compreendidas, admitidas interiormente por cada ser, e não sentidas como pressões externas. ‘Viver em conjunto’ não quer dizer simplesmente tolerar o outro em suas diferenças de opinião, cor e crença; curvar-se diante das exigências dos poderosos; navegar entre os meandros de incontáveis conflitos; separar definitivamente sua vida interior de sua vida exterior; fingir

escutar o outro permanecendo convicto da justiça absoluta de suas próprias posições.

Vale destacar a verbalização da professora em relação às contribuições das Oficinas do Jogo para as crianças, no que se refere às habilidades sociais:

Olhando assim a turma, e, de um modo geral, eu percebi uma melhora muito significativa porque os alunos, como eu já te falei antes, **o relacionamento deles tinha vários e vários pontos que a gente teria que trabalhar e estou trabalhando, mas as oficinas vieram para beneficiar toda a sala, toda a minha turma, exatamente nesse ponto** porque tem aluno que ainda tem muitas barreiras a serem quebradas. O tempo que ficou com as oficinas não foi suficiente para vencer todas as dificuldades, porém, **obtivemos um avanço muito grande no relacionamento pessoal entre aluno e professor, porque eles estão interagindo, colaborando uns com os outros, aceitando o colega como é, com suas diferenças.** Veio, também, contribuir com esse relacionamento de forma geral, pois, na sala, assim que eu peguei a turma no começo do ano, eu percebi essas **questões de valores.** Estive conversando com a professora de apoio sobre algo que a gente percebe na turma, e **é essa questão da disputa, de falar eu tenho isso e você não tem, eu sou assim, você não é, então houve essa mudança.** Hoje, **quase não percebe essa fala entre eles,** é claro que tem algumas coisas que ainda devem ser trabalhadas, porque criança ela está sempre mudando, e **depende do convívio também.** O convívio familiar, de certa forma, reflete na sala de aula, mas eu acredito que teve uma melhora muito significativa. Houve uma melhora muito significativa, **eles estão se aceitando mais, os colegas colaborando uns com os outros na turma,** você percebe que os alunos que não trouxeram determinado material, **o colega, imediatamente, se prontifica em ajudar, não importa quem é na sala,** porque **antes tinha algumas restrições “eu não vou ajudar ou emprestar isso para fulano porque fulano é assim”,** aí eu pude estar percebendo isso. **Eles estão colaborando, entendendo o colega.** (Professora, entrevista final).

Constatou-se, ao longo da pesquisa, que os conflitos que predominavam na sala de aula não eram acidentais, mas repetitivos e endêmicos, associados às práticas e às condutas ligadas ao cotidiano. Na fala da professora, observou-se claramente que as oficinas possibilitaram um avanço social muito relevante para as crianças; além do mais, a professora nos revelou que, antes das intervenções, os alunos tinham certo preconceito entre si em relação à cor da pele, ao tipo do cabelo e até mesmo à classe social, assim como constatamos nas falas anteriores dos alunos. Araújo (1996, p. 106) concluiu:

Assim, se a criança conviver em um “ambiente cooperativo” e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos.

As oficinas promoveram uma acentuada melhora nesse ponto; as crianças estão sendo educadas para a vida, visto que trabalhar e conviver com o outro é extremamente importante e intrínseco à natureza humana; o homem é um ser social e, por conseguinte, precisa se habituar a viver em grupo, o que nem sempre é muito fácil.

Assim, concluímos o ganho em relação ao aprendizado dos alunos a partir da motivação e do estímulo, tanto no que se refere à cognição quanto ao motor e ao social, objetivos da nossa pesquisa, assim como também evidenciamos questões afetivas entre as crianças. Reforçamos, mais uma vez, que isso foi possível pela utilização de materiais pedagógicos nas Oficinas do Jogo que são pintados em quatro cores: azul, amarelo, verde e vermelho, além de diversificados, conforme formas e tamanhos, estimulando, assim, a ludicidade das aulas. São produzidos a partir de objetos reciclados: caixas de papelão, bastões de madeira, garrafas de plástico, bolas de meia, arcos, tampinhas de garrafa e cordas, assim como propuseram Freire e Scaglia (2004). Vejam-se as opiniões dos alunos:

(...) eu gostei dos bastões, da corda, gostei do tiro ao alvo, eu gostei de construir a escola e gostei também do bambolê e também eu gostei muito da amarelinha e eu gostei de todas as atividades. (GUSTAVO, nove anos, questão norteadora).

(...) a brincadeira que **eu mais gostei foi a corda** que nós tínhamos que passar correndo. (AMANDA, oito anos, questão norteadora).

Eu gostei da atividade de construções, corda maluca, dos bastões, da amarelinha e do bambolê. Eu gostei também de um dia que ajudamos a carregar os materiais até a quadra, e gostei muito da tia Erika! **As aulas foram muito boas!** (EDUARDO, oito anos, questão norteadora)

A de mais e a de menos e que nós temos que dividi as peças do jogo. **Que foi muito legal.** (LUAN, oito anos, questão norteadora).

E aprendi os pesos dos materiais e **foram muito legais as oficinas do jogo.** Também eu aprendi muitas brincadeiras que eu não sabia e só por causa das oficinas do jogo eu aprendi muitas coisas. (KAMILA, oito anos, questão norteadora).

Também tinha litro de todas as cores e vários brinquedos, e **as brincadeiras sempre foram bem legais.** (EMILY, oito anos, questão norteadora).

Nesse sentido, houve o despertar da curiosidade das crianças, já que elas, como todas as pessoas, só aprendem quando se sentem motivadas. “Sem curiosidade não há atenção e sem atenção não há aprendizagem” Freire (2013, p. 16, o que fica evidenciado pelo verbo gostar e pelos adjetivos legal e boa, atendendo, mais uma vez, à proposta das oficinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser produzido o conhecimento novo supera outros que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, P., 2006, p.28)

Este estudo permitiu concluir que as intervenções das Oficinas do Jogo proporcionaram às crianças novas experiências com diversas áreas do saber, confirmando seu caráter transdisciplinar. O jogo em si, o uso de materiais diversificados e coloridos, e o modo de condução das aulas foram elementos facilitadores e motivadores, que aguçaram o interesse dos alunos, o que, por sua vez, constitui-se como diferencial no processo de ensino-aprendizagem, visto que estimula a criatividade através das sensações visuais e táteis dos alunos, e, sem curiosidade e atenção, não há efetiva aprendizagem.

A proposta das Oficinas do Jogo estabelece uma ruptura com o sistema tradicional, pois, vê o jogo como instrumento de ensino, em que a brincadeira serve de ferramenta para aquisição de conhecimento, privilegiando o desenvolvimento individual das crianças nos mais variados aspectos. Por esse viés, Bettelheim (1984, p. 105) afirmou que “nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas”. Observa-se, assim, uma proposta voltada para o lúdico na educação, que potencializou, de um modo geral, a diminuição de dificuldades apresentadas pelos alunos segundo as percepções dos alunos e da professora. É o que observamos tanto nas falas dos alunos, como também na percepção da professora, além do constatado pela pesquisadora.

Com a análise realizada, identificou-se e descreveu as habilidades cognitivas, motoras e sociais no *corpus* da pesquisa, evidenciando que houve progressão no que se refere a essas questões e da ligação de uma habilidade com outra, corroborando nossas expectativas.

No que diz respeito à categoria cognitiva, percebeu-se o desenvolvimento intelectual dos alunos, para a professora “com certeza, houve várias mudanças positivas (...) no aprendizado também houve mudanças (...)” (professora, entrevista final). Ocorreu a estimulação do pensar, de noções lógico-matemáticas, as percepções dos alunos eram frequentes e questionadoras, a linguagem foi trabalhada e desenvolvida escrita e oralmente, a memória, a seriação, as classificações aliadas às noções de espaço, de peso e da lateralidade, por exemplo, foram aperfeiçoadas, entre outras, pois a criança realizou reflexões sobre os meios de ação, ocorreu, na maioria das vezes, a tomada de consciência.

Em relação ao aspecto motor, notou-se o desenvolvimento de qualidades corporais, dizendo de outra forma, ocorreu a ampliação de capacidades motoras, em que as crianças utilizaram força, resistência, agilidade, velocidade, entre outras, para realizar as ações propostas, que exigiam movimentos específicos. A professora afirma, na entrevista final, que “nas atividades motoras, o que eu pude perceber na sala de aula é que tinham crianças que eram lentas e teve uma melhora muito significativa (...) em que a coordenação motora melhorou muito, muito, muito mesmo!”. As habilidades de deslocamento e de manipulação foram as mais frequentes e significativas nessa análise.

As habilidades sociais atenderam nossas perspectivas, houve o desenvolvimento de atividades que promoveram melhor relacionamento e cooperação entre as crianças que antes não era satisfatório, assim, como foi abordado pela professora: “o relacionamento deles tinha vários e vários pontos que (...) teria que trabalhar (...) mas as oficinas vieram para beneficiar toda a sala, toda a minha turma, exatamente nesse ponto porque tem aluno que ainda tem muitas barreiras a serem quebradas. (...) obtivemos um avanço muito grande no relacionamento pessoal entre aluno e professor, (...) estão interagindo, colaborando uns com os outros, aceitando o colega como é, com suas diferenças...” (professora, entrevista final) Constatamos a riqueza pedagógica do jogo no que alude ao social, pois, a integração dos alunos, o respeito mútuo, a obediência, a cooperação, a criação de laços de amizade e o rompimento do preconceito existente foram estabelecidos na classe. Como resultado dos jogos e brincadeiras, as crianças vivenciaram situações de aprendizagens através de experiências concretas de aprender a conviver em grupo.

Notou-se, ainda, que, além das habilidades descritas: cognitivas, motoras e sociais, houve a presença de habilidades afetivas e do aprendizado de brincadeiras, ou seja, o próprio ato de brincar/jogar se constituiu como ponto significativo. Assim, conclui-se que existiu um crescimento expressivo quanto à aprendizagem, à participação, ao repertório de práticas corporais, à desenvoltura e ao relacionamento com os colegas. Houve a socialização de todo conhecimento adquirido com os conteúdos compartilhados na sala de aula.

Nesse sentido, afirmamos que nossos achados vão ao encontro às oito pesquisas relativas aos temas, que foram mencionadas nesse trabalho, intituladas “*Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental*”, de João Batista Freire e de Ciro Goda (2008), “*Jogo dos sentidos: construindo uma pedagogia das sensações*”, de Lélia Gamboa (2006), “*Oficinas do Jogo: o desenvolvimento da imaginação na educação física da educação infantil*”, de Geisa Mara Laguna Santana (2008), “*Jogar e aprender a conviver: a construção das relações morais infantis em situações*

lúdicas vivenciadas nas aulas de Educação Física”, de Giselly Mafra (2010), “*Oficinas do Jogo: uma abordagem pedagógica transdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental*”, Atagy Terezinha Maciel Feijó (2005), “*Oficinas do Jogo: a prática lúdica transdisciplinar no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental*”, de Denize Aparecida Rodrigues da Costa Leite (2008), “*Oficinas do Jogo e a representação gráfica dos contos de fadas produzidas por alunos do Ensino Fundamental*”, do autor Claudio Marcelo de Almeida (2010), e por fim, artigo “*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Subprojeto Oficinas do Jogo: entre ações, jogos e discursos*”, das autoras Lopes, Cardoso e Veloso-Silva (2012a). De um modo geral, observou-se que, apesar de que cada trabalho assinalado apresenta objetivos específicos e distintos, os resultados trazem à baila a relevância da proposta das Oficinas do jogo no ambiente escolar, proporcionando em diversas esferas elementos significativos, elevando a intuição do aluno e a funcionalidade das interações.

Pelas pistas deixadas, reconhecemos que as novas experiências apresentadas cumpriram seu valor de papel educativo, uma vez que essas ultrapassaram o sentido de uma ação apenas motora, na medida em que se expandiu para as dimensões possíveis de conceitos, procedimentos e atitudes construídos no decorrer das Oficinas, proporcionando mudança, que visa e ambiciona outras tantas mudanças no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. **Oficinas do Jogo e a representação gráfica dos contos de fadas produzidas por alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Udesc, Florianópolis, 2010.
- ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862010000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 ago. 2012.
- ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ARRABAL, A. K. **Teoria e prática da pesquisa científica**. 4. ed. Blumenau: Diretiva, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, D. M. Jogos transversais: uma proposta de abordagem dos temas transversais nas aulas de Educação Física. **Efdeportes-Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 142, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd142/temas-transversais-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.
- BLOG **Oficinas do Jogo de Montes Claros**. Disponível em: <<http://oficinasdojogounimontes.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- BOGDAN, R. C.; BICKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da Capes. **Diário Oficial [Da República Federativa Do Brasil]**, Brasília, DF, nº 179, 18 set. 2009. Seção 1, p. 47-48.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 5ª a 8ª série. Brasília: MEC, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, set. 2000.

FEIJÓ, A. T. M. Oficinas do Jogo: uma abordagem pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: FREIRE, J. B. (Org.). **Oficinas do Jogo**. São Paulo: Avercamp, 2013, p. 21-36.

_____; **Oficinas do Jogo**: uma abordagem pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 165f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Física e Desporto, Udesc, Florianópolis, 2005.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREINET, C. **O método natural I**: a aprendizagem da língua. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1989.

FREIRE, J. B. **Blog do João Freire**. (2011) Disponível em: <<http://blog.cev.org.br/joaofreire/2011/as-oficinas-do-jogo-em-curitiba/>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____; **Blog Oficinas do Jogo**. (2010). Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/santa-catarina/debate/oficinas-jogo-santa-catarina/>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____; Oficinas do Jogo: uma proposta transdisciplinar. In: FREIRE, J. B. (Org.). **Oficinas do Jogo**. São Paulo: Avercamp, 2013, p. 13-20.

_____; **O jogo**: entre o riso e o choro. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____; **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2006a.

_____; Uma pedagogia lúdica. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006b, p. 127-150.

_____; Oficinas do Jogo: ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 157-175, ago. 2009.

_____; Prefácio. In: VELOSO-SILVA, R. R. (Org.). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: experiências do subprojeto Oficinas do Jogo. Montes Claros: Unimontes, 2011, p. 15-17.

_____; GODA, C. Fabrincando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 111-134, jan./abr. 2008.

_____; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____; **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Abreu, 2007a.

GAMBOA, L. R. K. **Oficinas do Jogo: educação dos sentidos**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos, Udesc, Florianópolis, 2007b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GODA, C. **Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Física Fisioterapia e Desportos, Udesc, Florianópolis, 2005.

_____; **Fabricando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: FREIRE, J. B. (Org.). **Oficinas do Jogo**. São Paulo: Avercamp, 2013, p. 95-124.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A técnica educativa de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa**, fev. 1999. Disponível em: <http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf> Acesso em: 18 dez. 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad: João Paulo Monteiro. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938] 2012.

KAMI, C. **A criança e o número**. São Paulo: Papirus, 1984.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, [1996] 2011, p.99-119.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, [1996] 2011, p.15-48.

_____. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAVOURA, T. N.; MACHADO, A. A. Saberes docentes acerca do jogo no contexto escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Rio Claro, v. 6, n. 1, p. 57-68, mar. 2007.

LEITE, D. A. R. C. **Oficinas do jogo: a prática lúdica transdisciplinar no cotidiano de uma escola de ensino fundamental**. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Udesc, Florianópolis, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação de pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEIDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-87.

LOPES, É. L. Influência da infra-estrutura nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. In: VELOSO-SILVA, R. R. (Org.). **Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência: Experiências do Subprojeto Oficinas do Jogo**. Montes Claros: Unimontes, 2011a, p. 111-114.

_____. CARDOSO, F. S., VELOSO-SILVA, R. R. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – subprojeto oficinas do jogo: entre ações jogos e discursos. In: CARVALHO, J. G.; MACHADO, L. S. B.; MOURA, E. J. S.; FRANÇA, S. D. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: experiências formativas do Pibid/Unimontes**. Montes Claros: Unimontes, 2012a, p. 31-57.

_____; CHAVES, G. R.; SILVA, R. R. V.; FAGUNDES, J. L. C. Jogos e Brincadeiras: Reflexões de Gênero no Contexto Escolar. In: SILVA, M. A.; VELOSO-SILVA, R. R.; FRANÇA, S. D. (Org.). **Contribuições da Unimontes na formação de professores para a educação básica**. Montes Claros: Unimontes, v. 1, p. 113-128, 2011b.

_____; CHAVES, G. R.; FAGUNDES, J. L. C.; SILVA, R. R. V.; MEDEIROS, D. S. Jogos e Brincadeiras: Reflexões de gênero no contexto escolar. In: **IV Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**, Anais, Goiânia-GO, 2011c.

_____; FAGUNDES, J. L. C.; FONSECA FILHO, G. S.; RODRIGUES, J. M.; RODRIGUES, D. M.; SILVA, R. R. V. A Educação Física como proposta interdisciplinar: O jogo em uma intervenção matemática. In: VELOSO-SILVA, R. R. (Org.) **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: experiências do subprojeto Oficinas do Jogo**. 1. ed. Montes Claros: Unimontes, v. 1, p. 186-196, 2011d.

_____; FONSECA FILHO, G. S.; FAGUNDES, J. L. C.; SILVA, R. R. V. A violência no contexto escolar: visão de professores de uma escola pública da cidade de Montes Claros - MG. **Motricidade**, Santa Maria da Feira, v. 8, n. s2, p. 820-824, set. 2012b.

_____; FROES JUNIOR, E. G.; CHAVES, G. R.; FONSECA FILHO, G. S.; RODRIGUES, J. M.; SILVA, R. R. V.; SILVA, H. D. O jogo na promoção do aprendizado: algumas reflexões por meio de relato da participação no 7º fórum de biotemas. In: **7º Fórum de Biotemas da Educação Básica**, Anais Biotemas, Montes Claros: Unimontes, v. 4, p. 147-156, 2010.

_____; RODRIGUES, J. M.; RODRIGUES, D. M.; FROES JUNIOR, E. G.; ALVES, J. M. Condições de aprendizagem e relação professor aluno nas aulas de educação física em uma escola municipal da cidade de Montes Claros-MG. In: **IV Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**, Anais, Goiânia-GO, 2011e.

_____; SILVA, R. R. V.; FAGUNDES, J. L. C.; FONSECA FILHO, G. S.; RODRIGUES, J. M.; RODRIGUES, D. M. A Educação Física como proposta interdisciplinar: O jogo em

uma intervenção matemática. In: **III Congresso Norte Mineiro de Pesquisa em Educação**. Anais, Montes Claros, 2011f.

MAFRA, G. **Jogar e Aprender a Conviver**: a construção das relações morais infantis em situações lúdicas vivenciadas nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Udesc, Florianópolis, 2010.

MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Real, 1967

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANCHES NETO, L. et al. Sistematização de conteúdos temáticos na educação física escolar: Uma proposta de professores-pesquisadores. In: FONTOURA, P. (Org.). **Pesquisa em Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2006, p. 270-274. (Coleção Pesquisa em Educação Física, 4).

SANTANA, G. M. L. **Oficinas do Jogo**: O Desenvolvimento da Imaginação na Educação Física da Primeira Infância. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, Udesc, Florianópolis, 2008.

_____. Imaginação e movimento: possibilidades pedagógicas na Educação Infantil. In: FREIRE, J. B. (Org.) **Oficinas do Jogo**. São Paulo: Avercamp, 2013, p. 49-78.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TOQUINHO, A. P. F. **Aquarela**, 1983. Disponível em: \ <<http://letras.mus.br/toquinho/49095/>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-514, abr. 2005.

_____. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, Vozes: 2003.

VELOSO-SILVA, R. R. Oficinas do Jogo: relato de experiências na cidade de Montes Claros-MG. In: FREIRE, J. B. (Org.). **Oficinas do Jogo**. São Paulo: Avercamp, 2013, p. 125-144.

_____. O caminho trilhado. In: **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: experiências do subprojeto Oficinas do Jogo. Montes Claros: Unimontes, 2011, p. 27-32.

_____. Detalhamento do Subprojeto Oficinas do Jogo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Edital nº 02/2009 – Capes/DEBP. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** – Pibid, 2009.

_____; SANTOS, B. G. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em educação física: dificuldades e contribuições. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 52-68, jan./jun. 2011.

VENÂNCIO, S.; MARTINS, I. C. Salvando a Rapunzel: o jogo simbólico na escola. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J.B. (Org.). **O Jogo dentro e fora da escola**. São Paulo: Campinas. Editora: Autores Associados. 2005.

ZACHARIAS, V. L. C. F. **Jogo e educação infantil**: mais sobre o jogo, 2006. Disponível em: / <<http://www.centrorefeducacional.pro.br>>. Acesso em: 21 dez. 2013

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Autorização para Realização de Pesquisa.....	103
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	104
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada antes das Oficinas do Jogo.....	106
APÊNDICE D – Questão norteadora após as Oficinas do Jogo.....	107
APÊNDICE E – Roda de conversa.....	108
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada após as Oficinas do Jogo.....	109
APÊNDICE G – Planejamento das Aulas.....	110
APÊNDICE H – Oficinas realizadas.....	115
APÊNDICE I – Resposta à questão norteadora após as Oficinas do Jogo.....	120
APÊNDICE J – Transcrição da entrevista semiestruturada antes das Oficinas do Jogo.....	136
APÊNDICE K – Transcrição da entrevista semiestruturada após as Oficinas do Jogo.....	139
APÊNDICE L – Transcrição da roda de conversa.....	142

APÊNDICE A – Termo de Autorização para Realização de Pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ao(À) Senhor(a):

Diretor(a) da Escola:

Prezado(a) Senhor(a),

Estou realizando uma pesquisa para investigar as contribuições das Oficinas do Jogo, acerca de seu potencial pedagógico, no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da cidade de Montes Claros, com objetivo de escrever uma dissertação de mestrado em educação pela Universidade de Brasília – UnB. Para tanto, solicito sua autorização para que os/as alunos/as e a professora regente da turma do 3º ano dessa escola possam participar, no período de três meses, das atividades propostas pela pesquisadora nas Oficinas do Jogo.

Ressalto que as participações serão anônimas. E que todos os custos para a realização do estudo sairão por conta da pesquisadora, eximindo os/as alunos/as, professora e a referida escola de qualquer responsabilidade orçamentária.

Certa de contar com sua compreensão e autorização para o estudo, agradeço.

Atenciosamente,

Assinatura da pesquisadora

Autorizo a pesquisadora a realizar, neste espaço escolar, a coleta de dados para sua dissertação de mestrado.

Montes Claros – MG, 21 de Março de 2014

Assinatura do(a) diretor(a) da escola

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Oficinas do Jogo: Entre Ações, Jogos e Discursos

INSTITUIÇÃO PROMOTORA: Universidade de Brasília – UnB

PESQUISADORA: Érika Lucas Lopes

ORIENTADOR: Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá

ATENÇÃO: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. OBJETIVO: Investigar o potencial pedagógico transdisciplinar, no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública da Cidade de Montes Claros – MG.

2. METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS: Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva com abordagem qualitativa, em que a população a ser estudada será composta por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e pela professora regente. Os instrumentos de pesquisa utilizados serão: entrevistas semiestruturadas, elaboradas pela pesquisadora, questão norteadora, roda de conversa, guiada por um grupo focal, diário de campo e, ainda, gravador de voz, câmera fotográfica e filmadora para registrar as atividades das Oficinas do Jogo e a coleta de dados. As indagações serão respondidas em forma de relatos descritivos e verbais pelos alunos e por duas entrevistas semiestruturadas pela professora. Após obtermos os dados fornecidos através desses instrumentos, será feita uma análise criteriosa e coerente com os objetivos a serem alcançados através da pesquisa.

3. JUSTIFICATIVA: Como integrante do Subprojeto Oficinas do Jogo de Montes Claros – MG, há quatro anos, a referida pesquisadora participou das intervenções e do desenvolvimento da proposta. Decidiu, então, realizar um estudo que viesse não somente identificar as possíveis contribuições das Oficinas do Jogo por meio dos alunos e da

professora regente, como também buscar a compreensão de toda complexidade de sentidos produzidos a partir de uma possibilidade dinâmica de reestruturar/repensar o espaço escolar.

BENEFÍCIOS: Estudo aprofundado na área, podendo se alcançar resultados que sejam significativos e relevantes a discussões sobre o mesmo.

DESCONFORTOS E RISCOS: Esta pesquisa não apresenta nenhum desconforto ou risco, uma vez que o entrevistado não precisará se identificar ao responder aos questionamentos.

DANOS: Não se aplica.

METODOLOGIA/PROCEDIMENTOS ALTERNATIVOS DISPONÍVEIS: Não se aplica.

CONFIDENCIALIDADE DAS INFORMAÇÕES: O conhecimento obtido por meio da pesquisa permanecerá em anonimato, através da omissão de todas as informações que possam identificar o sujeito da amostra, evitando, assim, qualquer tipo de situação constrangedora.

COMPENSAÇÃO/INDENIZAÇÃO: Não há indenização ou recompensa financeira.

OUTRAS INFORMAÇÕES PERTINENTES: Já aplicáveis e cabíveis acima.

CONSENTIMENTO:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. Em se tratando de pesquisa a ser realizada com menores de idade, assinada pelo responsável.

_____	_____	___/___/2014
Nome do Participante	Assinatura do responsável	
_____	_____	26/03/2014
Coordenadora da Pesquisa	Assinatura da pesquisadora	

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada antes das Oficinas do Jogo



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevistada: Professora

Data: 21/03/2014

1. Fale sobre a sua turma e como são os seus alunos.
2. Como é o relacionamento das crianças com os professores e colegas de sala?
3. As crianças apresentam dificuldades ou limitações para acompanhar os conteúdos curriculares? Quais?
4. As crianças apresentam dificuldades ou limitações relacionadas às habilidades motoras? Quais?
5. As crianças apresentam dificuldades ou limitações sociais com os colegas e/ou com o corpo docente da escola? Fale um pouco sobre essa questão.

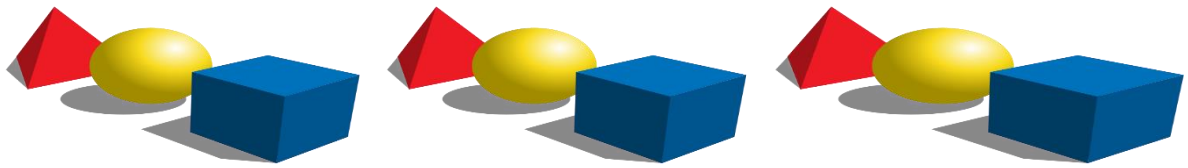
APÊNDICE D – Questão norteadora após as Oficinas do Jogo



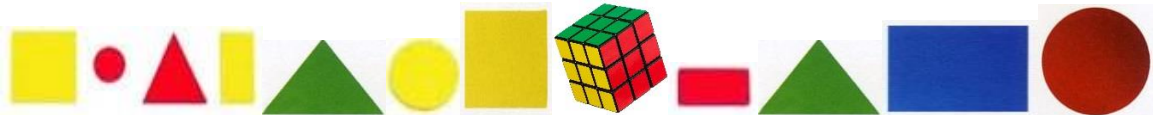
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevistados(as): Alunos(as)

Data: 09/06/2014



O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?



APÊNDICE E – Roda de conversa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevistados(as): Alunos(as)

Data: 10/06/2014

1. O que vocês aprenderam nas Oficinas do Jogo?
2. O que vocês mais gostaram nas Oficinas do Jogo?
3. O que vocês menos gostaram nas Oficinas do Jogo?
4. Vocês acreditam que houve algum tipo de melhora do aprendizado de conteúdos voltados para a matemática, o português e a ciências?
5. Após as Oficinas do Jogo vocês estão tendo um melhor relacionamento com os colegas? Porquê?
6. Vocês ficaram mais amigos/companheiros? Porquê?
7. Após as atividades das Oficinas do Jogo vocês consideram que ficaram mais espertos/ágeis? Porquê?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada após as Oficinas do Jogo



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevistada: Professora

Data: 10/06/2014

1. Você considera que houve mudanças positivas para os alunos contemplados com as Oficinas do Jogo? Quais
2. Quais as contribuições das Oficinas do Jogo para as crianças no que se refere as questões cognitivas?
3. Quais as contribuições das Oficinas do Jogo para as crianças no que se refere às habilidades motoras?
4. Quais as contribuições das Oficinas do Jogo para as crianças no que se refere às habilidades sociais?

APÊNDICE G – Planejamento das Aulas

DATA	METODOLOGIA	INTERFERÊNCIAS
Aula 1	Apresentação e socialização dos alunos com os materiais utilizados nas oficinas; pedir para que os alunos observem tamanhos, formas, cores e pesos. Após a socialização, será explicado como irá funcionar cada aula, ressaltando para eles o cuidado que deverá ter com os materiais e sua importância.	<ul style="list-style-type: none"> a) De que eles são feitos? b) Quais as cores utilizadas? c) Quais as formas geométricas presentes? d) Estes são os nossos materiais didáticos, são como nossos livros. O que vocês acharam dos materiais?
Aula 2	Construção: Com todos os materiais (bastões, bolas de meia, caixas, cordas, garrafas e tampinhas de garrafa) no centro do pátio/quadra, pede-se aos alunos que as separem por cor e, em seguida, direcionam-se equipes para representar as quatro cores existentes, e pede-se para que comecem a montar construções, de livre escolha, com a sua matéria. Após um determinado tempo, oriente-os para que, quando precisarem de um material de cor diferente para embelezar sua construção, estabeleçam relações de troca, um material por outro ou um material grande por dois pequenos, enfim, como o grupo achar melhor.	<ul style="list-style-type: none"> a) O que estão achando da brincadeira? b) O que vocês estão construindo? c) Vocês chegaram a um consenso? De que forma? d) Fale um pouco para a turma sobre o que foi construído. e) O que vocês aprenderam com essa brincadeira?
Aula 3	Bastões/cabo de vassoura: Pedir para que os alunos peguem os bastões maiores e tentem equilibrá-los; depois, o mesmo exercício com bastões médios, e, em seguida, com os menores. Então, pede-se para que formem um círculo no qual cada um deverá estar com um bastão de preferência grande em mãos, então, ao comando do professor, os alunos deverão equilibrar o bastão no chão e tentar bater uma palma sem deixar o bastão cair. Em seguida, aumenta-se a complexidade pedindo para que se dê duas, três palmas e assim por diante. Aumentando a complexidade será pedido aos alunos que batam palma e, em seguida, peguem em diferentes partes do corpo.	<ul style="list-style-type: none"> a) Quem lembra o que fizemos na aula anterior? b) Qual bastão foi mais fácil equilibrar? Por quê? c) Ao aumentar o número de palmas ficou mais fácil ou difícil? d) Como foi a sensação de ter que bater palmas, ouvir um comando, realizá-lo e ainda ser ágil para não deixar o bastão cair?
Aula 4	Desenho do corpo: Os alunos deverão organizar-se em grupos. Em seguida, um dos alunos do grupo deita no chão e seus colegas deverão fazer o contorno do corpo com as tampinhas. Em seguida, o colega que está deitado deverá levantar-se sem colocar as mãos no chão e sem desmanchar o desenho, depois volta a se deitar dentro do próprio desenho sem desmanchá-lo, e novamente levanta-se, porém com a ajuda dos colegas. Depois disso, quem estava desenhando deita-se e o outro faz seu contorno. Após desenho do corpo, vai ser proposto que o grupo embeleze o seu boneco (roupas, cabelo etc.), e ainda que simbolize, com tampinhas, e comente os órgãos existentes no corpo humano.	<ul style="list-style-type: none"> a) A ajuda do colega facilitou na atividade? Por quê? b) Qual desenho ficou maior? c) Aqui usou mais ou menos tampinhas para construção desse corpo? d) Para que servem as roupas? E o cabelo? e) Como chama esse órgão aqui? f) Qual a sua função? Vamos sentir/tocar no nosso.

Aula 5	Cada aluno receberá uma bola de meia e ao comando do professor deverá: andar lançando a bola, em diferentes alturas, pegando-a com as duas mãos, jogar a bola e aparar com a mão direita, jogar a bola e aparar com a mão esquerda, jogar a bola batendo palmas, em seguida aparando-a sem deixar cair.	<p>a) As bolas de meias são todas iguais?</p> <p>b) O que as diferenciam?</p> <p>c) Qual o tipo de bola mais fácil de manusear? E a mais difícil? Por quê?</p>
Aula 6	Boliche: Colocam-se as garrafas de diferentes cores (cada cor correspondera a um valor) em forma de triângulo. Contam-se cinco passos a partir do triângulo e tracem uma linha no chão. Coloquem-se atrás da linha e joguem uma bola em direção às garrafas, na tentativa de derrubá-las. O professor deverá disponibilizar aos alunos bolas de meia de diferentes pesos e tamanhos, devendo ser incentivada a contagem do número de garrafas derrubadas.	<p>a) Quanto vale cada garrafa? Vamos memorizar!</p> <p>b) Quantas garrafas foram derrubadas? Vamos somá-las!</p> <p>c) O que vale mais a pena: derrubar uma garrafa com valor de 10 pts ou 2 de 5 pts? Por quê?</p>
Aula 7	Lá vem a corda: O professor e um auxiliar se posicionarão de frente para a turma. A partir disso, eles darão um comando e se deslocarão com a corda, sempre variando a forma da passagem da corda pelos alunos, podendo ser pelo alto, pelo baixo, variando a direção e a velocidade. Em um outro momento, o ritmo da corda vai variar sem que o professor fale as mudanças da corda.	<p>a) Quais estratégias vocês utilizaram?</p> <p>b) Qual movimento estamos fazendo agora?</p> <p>c) Quem pode me dar uma sugestão de um novo movimento para a corda?</p>
Aula 8	Passando pela corda: O professor e um auxiliar batem a corda, iniciam a brincadeira deixando que cada aluno pule/passe pela corda da forma que ele quiser. Agora cada criança deve passar interruptamente pela corda, cada batida dessa correspondendo à passagem de uma criança, sem batidas vazias. A primeira criança, passando pela corda, fala “1”, a segunda, “2”, e assim por diante, mencionando, em ordem, os números. Agora vamos passar de dupla, agora de trio.	<p>a) Alguém lembra o que foi trabalhado na última aula?</p> <p>b) E, agora, qual estratégia vocês vão usar para não deixar batida vaga?</p> <p>c) E mais fácil passar pela corda com uma ou três pessoas?</p>
Aula 9	Pirâmide: A turma será dividida em duas filas, sendo uma contra a outra. Essa brincadeira se caracteriza por uma corrida de caixas. Inicia-se a corrida com apenas uma caixa. Os primeiros das filas terão de correr com uma caixa em cima da outra até a linha delimitada e voltar sem que a caixa caia. A cada rodada (fim da fila) aumenta-se uma caixa, chegando a uma pilha de cinco caixas. Se alguma caixa cair, o aluno terá de voltar e começar de novo. Quando esse chegar, entregará para o próximo da fila e continuará o jogo até todos da fila fazerem esse procedimento.	<p>a) Após ter explicado a brincadeira, vocês vão escolher quem será o líder da vila (1º da fila).</p> <p>b) Lembrem-se de que as caixas são de tamanhos variados e o líder pode escolher qual a sequência da pirâmide!</p> <p>c) O que vocês acharam da estratégia utilizada? Deu certo? O que mudariam?</p> <p>d) O que trabalhamos na aula?</p>
Aula 10	Jogo dos Círculos: Fazer uma marcação desenhando no chão 5 círculos um dentro do outro com valores diferentes de 1 a 5, e os alunos tentarão arremessar a bola de meia dentro do círculo, marcando por equipe os pontos respectivos aos seus valores.	<p>a) Quanto vale cada círculo? Vamos memorizar!</p> <p>b) Qual círculo a equipe acertou?</p> <p>c) Qual círculo é mais fácil acertar? Por quê?</p> <p>d) O que vale mais a pena: acertar o círculo de 5 pts ou de 1 pt?</p>

Aula 11	Bastões/cabo de vassoura: Nessa atividade, os alunos serão posicionados em círculo, cada um com um bastão na mão. Ao comando do professor, os alunos deverão girar em sentido horário ou anti-horário, segundo determinação dos professores. O comando para o giro vai aumentando o grau de complexidade. Ex.: comando direita/esquerda, comando de quando o número for par o giro é para a direita e ímpar para a esquerda, operações matemáticas – quando o resultado for número for par, o giro é para a direita, e ímpar, para a esquerda. O objetivo é que os alunos não deixem os bastões adjacentes caírem. Eles deverão segurar o bastão mais próximo de acordo com o comando do giro.	<ul style="list-style-type: none"> a) O que é direita e esquerda? b) Levante a mão direita. Agora, a esquerda. c) Quem sabe me dizer o que são números pares e ímpares? d) Nessa brincadeira era possível chegar ao objetivo sem a ajuda do colega?
Aula 12	Nessa atividade, os alunos serão divididos em quatro equipes. O professor fará perguntas e a equipe deverá responder montando a palavra com as tampinhas. A turma será dividida em grupos, então o professor deverá estimular os alunos a chegar ao um consenso da resposta, não hesitando com a presença de conflitos; logo após, com as tampinhas, os alunos deverão montar frases com as palavras referidas.	<ul style="list-style-type: none"> a) Quantas sílabas essa palavra tem? b) Qual a sílaba tônica? c) Vamos ajudar nosso colega!
Aula 13	Vem cá vizinho: Os alunos ficarão no centro da quadra ou do pátio em círculos. A professora irá espalhar os bambolês pelo espaço. O número de bambolês será inferior ao número de participantes. Ao sinal, todos deverão se posicionar dentro de um bambolê. A um novo sinal, retornam para o centro, formando o círculo. Os números de bambolês vão diminuindo a cada rodada, porém nenhum aluno sai da atividade. Conforme os bambolês vão diminuindo, os alunos terão de achar uma forma criativa de todos se posicionarem dentro dos bambolês sem que fique ninguém de fora.	<ul style="list-style-type: none"> a) Tem gente de fora. O que vamos fazer?
Aula 14	Construção da escola: Será falado aos alunos sobre o que iremos construir. E, em seguida, iremos conhecer a nossa escola, passeando por todo o espaço escolar. Após o passeio pela escola, será solicitado aos alunos que fechem os olhos e imaginem a sua escola. Após isso, a turma será dividida em 2 equipes; a 1ª equipe deverá construir com objetos mais largos que conseguissem nas cores que não fossem verde ou vermelha a escola mais bonita possível; a 2ª equipe deverá construir uma linda escola com os menores objetos que puderem, nas cores que não fossem amarelo e azul (FEIJÓ, 2005).	Palavras de incentivo.

Aula 15	Ao sinal da professora, os dois primeiros alunos deveriam, conforme a cor solicitada (ex.: vermelho), pegar um objeto daquela cor e transportar para dentro do arco, voltar para sua coluna e tocar a mão do próximo colega, que deverá pegar outro objeto (conforme cor solicitada) e colocá-lo dentro do arco construindo a escola. O 2º não altera a colocação de objetos do 1º. Vencerá a equipe que no menor tempo construir a escola mais bonita. 2ª atividade (mais complexa): Será repetida a atividade anterior, solicitando o cruzamento das colunas: O aluno terá que sair da coluna da direita cruzava para o bambolê da esquerda pegando os objetos solicitados e cruzando novamente até o bambolê à frente da sua coluna onde então iniciará a construção da sua escola. 3ª atividade (ainda mais complexa): Realizaremos a mesma atividade, porém, ao sinal do comando da professora, Os alunos deverão acrescentar número. Ex.: 1º aluno: Pegar dois quadrados vermelhos e construir a escola. 2º Aluno: Pegar quatro bolas amarelas e continuar a construção, e assim por diante (FEIJÓ, 2005).	Palavras de incentivo.
Aula 16	1ª atividade: Pediremos aos alunos que peguem quaisquer objetos das Oficinas, na cor que ele desejarem. Ao sinal da professora: Vermelho: todos que estiverem com objetos vermelhos deveriam se reunir e assim com as cores verdes, amarelas e azuis. 2ª atividade: Ao sinal da professora: 2 vermelhos, 3 azuis, 4 verdes, 2 amarelos: Eles deveriam formar grupos nas referidas cores (respeitando os números solicitados). 3ª atividade: Deverão formar as equipes conforme a sua cor. E assim formamos quatro equipes (quatro colunas em frente a quatro círculos desenhados na quadra). Cada aluno, ao sinal da professora, deverá correr em ao círculo da sua cor e colocar seu objeto na tentativa de construir coletivamente a sua escola, “O mais bonito que conseguissem”. Após as construções, cada equipe será visitada pelos colegas, recebendo explicações a respeito das escolas construídas. (FEIJÓ 2005),	Palavras de incentivo.
Aula 17	Serão distribuídas tampinhas para todos os alunos, os quais poderão brincar em dupla ou individualmente, construindo livremente e brincando durante 40 minutos. Após a construção, será solicitado a volta para a sala, onde será pedido para eles desenharem ou escreverem sobre a atividade realizada.	Palavras de incentivo.
Aula 18	Tampinha: Qual é o Bicho? As crianças, organizadas em grupos, escolhem um bicho de sua preferência e desenharam no chão, com tampinhas, o bicho escolhido. Após escolherem o bicho, o professor deve perguntar algumas características do animal.	a) Qual o nome desse animal? b) Já viram esse bichinho? c) Demonstrem como ele se locomove. d) Qual o porte desse bichinho? e) Qual o som emitido por ele? f) A que classe ele pertence?

Aula 19	Serão colocados no centro do pátio diferentes formas e tamanhos de objetos das Oficinas do Jogo para eles observarem e aprenderem o nome correto. Ao comando da professora, os alunos deverão falar a forma, cor e o tamanho de cada objeto. Depois, eles deverão, conforme solicitado pela professora, somar, subtrair, multiplicar e dividir os objetos e falar o resultado. Após 40 minutos de atividade, retornarão à sala de aula e será solicitado a eles que escrevam ou desenhem sobre a atividade.	a) Qual o nome dessa forma geométrica? b) Quais as suas características? c) O que elas têm em comum? d) Quais as suas diferenças?
Aula 20	Será pedido aos alunos que façam uma construção, individual ou em grupo, do que eles mais gostaram nas Oficinas do Jogo. Após as construções, os alunos visitarão a construção do colega, recebendo explicações a respeito do que foi construído.	Palavras de incentivo.

APÊNDICE H – Oficinas realizadas

AULA	METODOLOGIA	INTERFERÊNCIAS
<p>Aula 1 01/04/2014 (Terça-Feira)</p>	<p>Inicialmente, foi feita uma apresentação e socialização dos alunos com os materiais utilizados nas oficinas; foi pedido para que os alunos observassem os tamanhos, formas, cores e pesos dos materiais. Em seguida, todos puderam manipulá-los; os alunos foram instigados a imaginar e falar um pouco sobre as possíveis atividades a serem feitas com esses objetos. Após a socialização, foi explicado como seria cada aula, e ressaltado o cuidado que deveriam ter com os materiais e sua importância.</p>	<p>a) De que eles são feitos? b) Quais as cores utilizadas? c) Quais as formas geométricas presentes? d) Quais as atividades podemos fazer com esses materiais? e) O que vocês acharam dos materiais?</p>
<p>Aula 2 04/04/2014 (Sexta-Feira)</p>	<p>A professora e um auxiliar se posicionaram de frente para a turma segurando uma corda na ponta. A partir disso, foi dado comando para os deslocamentos e os alunos deveriam fugir da direção da corda; sempre variava a forma da passagem da corda pelos alunos, podendo ser pelo alto, pelo baixo, variando a direção e a velocidade. Em um outro momento, o ritmo da corda variava sem que a professora antecipasse as mudanças do movimento da corda. Foi solicitado ainda que os alunos criassem novos movimentos/ direções e sugerisse a professora. Posteriormente o professor apenas indicava a forma com que os alunos deveriam se locomover: Perna direita, perna esquerda, pulando com as duas pernas, de forma livre, dupla e trio.</p>	<p>a) Qual movimento estamos fazendo agora? b) Como estamos passando agora? c) Quem pode me dar uma sugestão de um novo movimento para a corda? d) Qual movimento foi mais fácil? e) Estamos indo para qual lado, direito ou esquerdo? f) Quais estratégias vocês utilizaram para fugir da corda?</p>
<p>Aula 3 09/04/2014 (Quarta-Feira)</p>	<p>Os alunos foram divididos em duplas. De início a professora fez algumas perguntas, como se fosse um mine ditado, e a dupla respondeu montando as palavras com as tampinhas. Foi reforçado que a resposta deveria ser uma para a dupla, então a professora estimulava os alunos a chegar a um consenso, não hesitando com a presença de conflitos; no decorrer da atividade, foi solicitando que os alunos introduzissem algumas palavras de acordo com a imaginação da dupla, nesse caso foram criadas palavras, logo após, com todas as palavras geradas, os alunos tiveram que montar frases e textos lidos posteriormente para a turma.</p>	<p>a) Não se esqueça de que entrar em consenso de uma única resposta. b) Como se escreve “essa” palavra? Vamos tirar a dúvida com a outra dupla! c) O objetivo do texto é estabelecer a comunicação entre o produtor e o seu leitor. Seu texto tem sentido? d) Qual era a sua intenção ao escrever esse texto?</p>
<p>Aula 4 16/04/2014 (Quarta-Feira)</p>	<p>Cada aluno recebeu uma bola de meia e ao comando da professora tiveram que, individualmente e depois de dupla, andar lançando a bola, em diferentes alturas, pegando-a com as 2 mãos, jogar a bola e aparar com a mão direita, jogar a bola e aparar com a mão esquerda, jogar a bola batendo palmas, em seguida, aparando-a sem deixar cair. Por fim, foi perguntado a eles qual o tipo de brincadeira eles sugeriam que fosse feita com a bola de meia. Então foi decidido que brincaríamos de queimada. E, assim, foi feito.</p>	<p>a) As bolas de meias são todas iguais? O que as diferenciam? b) Qual o tipo de bola mais fácil de manusear? E a mais difícil? Por quê? c) Quem aqui sabe brincar? d) Estou percebendo que vários de vocês não sabem como funciona essa brincadeira. Alguém sabe nos ensinar?</p>

<p>Aula 5 18/04/2014 (Sexta-Feira)</p>	<p>Zerinho: A professora e um auxiliar batiam a corda; De início, deixou-se que cada aluno pule/passe pela corda da forma como eles quisessem. Depois, cada criança teve que passar interruptamente pela corda, cada batida correspondia à passagem de uma criança, sem batidas vazias. A primeira criança, passando pela corda, falava “1”, a segunda, “2”, e assim por diante, mencionando, em ordem, os números. Posteriormente foi passado de dupla, de trio e de quarteto.</p>	<p>a) Alguém lembra o que foi trabalhado na última aula? b) Qual brincadeira aprendemos na última aula? c) O que vocês acharam da brincadeira de hoje? d) O que foi mais difícil? e) E, agora, qual estratégia vocês vão usar para não deixar batidas vagas? f) E mais fácil passar pela corda sozinho ou de dupla? Por quê?</p>
<p>Aula 6 23/04/2014 (Quarta-Feira)</p>	<p>Bolicho: Foi colocado as garrafas pets de diferentes cores (cada cor correspondia a um valor) em forma de triângulo. As garrafas estavam posicionadas a aproximadamente cinco passos das crianças, no qual possuía, no chão, uma linha. As crianças estavam posicionadas atrás da linha e iniciaram jogando uma bola em direção às garrafas, na tentativa de derrubá-las. Foi disponibilizado aos alunos bolas de meia de diferentes pesos e tamanhos, após cada lance os alunos eram incentivados a fazerem contagem e comparação dos números de garrafas derrubadas.</p>	<p>a) Quanto vale cada garrafa? Vamos memorizar! b) Quantas garrafas foram derrubadas? Vamos somá-las! c) O que vale mais a pena: derrubar uma garrafa com valor de 10 pts ou 2 de 5 pts? Por quê?</p>
<p>Aula 7 25/04/2014 (Sexta-Feira)</p>	<p>Construção: Com todos os materiais (bastões, bolas de meia, caixas, cordas, garrafas e tampinhas de garrafa) no centro do pátio/quadra, foi solicitado aos alunos que os separassem por cor e, em seguida, foi dividido equipes para representar as quatro cores existentes, e foi pedido para que montassem construções, de livre escolha, com o material correspondente a cor da equipe. Após um determinado tempo, foi orientado para que, quando precisarem de um material de cor diferente para embelezar sua construção, estabelecessem relações de troca, um material por outro ou um material grande por dois pequenos, enfim, como o grupo achasse melhor.</p>	<p>a) O que estão achando da brincadeira? b) O que vocês estão construindo? c) Vocês chegaram a um consenso? De que forma? d) Fale um pouco para a turma sobre o que foi construído. e) O que vocês aprenderam com essa brincadeira?</p>
<p>Aula 8 28/04/2014 (Segunda-Feira)</p>	<p>Construção da escola: Foi falado aos alunos sobre o que iria se construir. E, em seguida, conhecemos a escola, passeando por todo o espaço escolar. Após o passeio pela escola, solicitou-se aos alunos que fechassem os olhos e imaginassem a sua escola. Após isso, a turma foi dividida em 2 equipes; a 1ª equipe deveria fazer a construção da escola mais bonita possível com objetos mais largos que conseguissem, nas cores que não fossem verde ou vermelha; a 2ª equipe deveria construir uma linda escola com os menores objetos que puderem, nas cores que não fossem amarelo e azul (FEIJÓ, 2005).</p>	<p>Palavras de incentivo.</p>

<p>Aula 9 07/05/2014 (Quarta-Feira)</p>	<p>Ao sinal da professora, os dois primeiros alunos deveriam, conforme a cor solicitada (ex.: vermelho), pegar um objeto daquela cor e transportar para dentro do arco, voltar para sua coluna e tocar a mão do próximo colega, que deverá pegar outro objeto (conforme cor solicitada) e colocá-lo dentro do arco construindo a escola. O 2º não altera a colocação de objetos do 1º. A equipe vencedora seria aquela que, no menor tempo, construísse a escola mais bonita. 2ª atividade (mais complexa): Será repetida a atividade anterior, solicitando o cruzamento das colunas: O aluno terá que sair da coluna da direita, cruzando o bambolê da esquerda, pegando os objetos solicitados e cruzando novamente até o bambolê à frente da sua coluna, em que então iniciará a construção da sua escola. 3ª atividade (ainda mais complexa): Realizaremos a mesma atividade, porém, ao sinal do comando da professora, Os alunos acrescentarão número. Ex.: 1º aluno: Pegar dois quadrados vermelhos e construir a escola. 2º Aluno: Pegar quatro bolas amarelas e continuar a construção, e assim por diante (FEIJÓ, 2005).</p>	<p>Palavras de incentivo.</p>
<p>Aula 10 09/05/2014 (Sexta-Feira)</p>	<p>1ª atividade: Pediremos aos alunos que peguem quaisquer objetos das Oficinas, na cor que desejarem. Ao sinal da professora: Vermelho, todos que estiverem com objetos vermelhos deveriam se reunir e assim com as cores verdes, amarelas e azuis. 2ª atividade: Ao sinal da professora: 2 vermelhos, 3 azuis, 4 verdes, 2 amarelos: Eles deveriam formar grupos nas referidas cores (respeitando os números solicitados). 3ª atividade: Deve-se formar as equipes conforme a sua cor. E assim formamos quatro equipes (quatro colunas em frente a quatro círculos desenhados na quadra). Cada aluno, ao sinal da professora, correria em direção ao círculo da sua cor e colocar seu objeto na tentativa de construir coletivamente a sua escola, “O mais bonito que conseguissem”. Após as construções, cada equipe será visitada pelos colegas, recebendo explicações a respeito das escolas construídas. (FEIJÓ 2005).</p>	<p>Palavras de incentivo.</p>
<p>Aula 11 14/05/2014 (Quarta-Feira)</p>	<p>Vem cá vizinho: Os alunos ficaram no centro da quadra em círculos. Em seguida, a professora espalhou os bambolês pela quadra. Inicialmente, a quantidade de bambolês correspondia aos alunos, posteriormente o número de bambolês foi ficando inferior ao número de participantes. Ao sinal, todos deveriam se posicionar dentro de um bambolê. A um novo sinal, retornavam para o centro, formando o círculo. Os números de bambolês foram diminuindo a cada rodada, porém nenhum aluno saía. Conforme os bambolês foram diminuindo, os alunos tiveram de achar uma forma criativa de todos se posicionarem dentro dos bambolês sendo que não poderia ficar ninguém de fora.</p>	<p>a) Tem gente de fora. O que vamos fazer? b) Qual estratégia iremos utilizar?</p>

<p>Aula 12 16/05/2014 (Sexta-Feira)</p>	<p>Pirâmide: A turma foi dividida em duas filas, sendo uma contra a outra. Essa brincadeira se caracteriza por uma corrida de caixas. Iniciou-se a corrida com apenas uma caixa. Os primeiros das filas tiveram que correr com uma caixa em cima da outra até a linha delimitada e voltar sem que a caixa caísse. A cada rodada (fim da fila) aumentava-se uma caixa, chegando a uma pilha de cinco caixas. Se alguma caixa caísse, o aluno tinha de voltar e começar de novo. Quando esse chegasse, entregava para o próximo da fila e continuava o jogo até todos da fila fizessem esse procedimento.</p>	<p>a) Após ter explicado a brincadeira, vocês vão escolher quem será o líder da fila (1º da fila). b) Lembrem-se de que as caixas são de tamanhos variados e o líder pode escolher qual a sequência da pirâmide! c) O que vocês acharam da estratégia utilizada? Deu certo? O que mudariam? d) O que trabalhamos na aula?</p>
<p>Aula 13 21/05/2014 (Quarta-Feira)</p>	<p>Desenho do corpo: Os alunos tiveram que se organizarem em grupos. Em seguida, um dos alunos do grupo deitou no chão e seus colegas deveriam fazer o contorno do corpo com as tampinhas. Em seguida, o colega que está deitado se levanta sem colocar as mãos no chão e sem desmanchar o desenho, depois volta-se a deitar dentro do próprio desenho sem desmanchá-lo, e novamente levanta-se, porém com a ajuda dos colegas. Depois disso, quem estava desenhando deitou e o outro colega fez seu contorno. Após desenho do corpo, foi proposto que o grupo embeleze o seu boneco (roupas, cabelo etc.), e ainda que simbolizassem, com tampinhas, e comentassem os órgãos e funções do corpo humano.</p>	<p>a) A ajuda do colega facilitou na atividade? Por quê? b) Vamos comparar! c) Aqui usou mais ou menos tampinhas para construção desse corpo? d) Para que servem as roupas? E o cabelo? e) Como chama esse órgão aqui? f) Qual a sua função? Vamos sentir/tocar no nosso corpo.</p>
<p>Aula 14 23/05/2014 (Sexta-Feira)</p>	<p>Jogo dos Círculos: Foi feita uma marcação desenhando no chão 5 círculos um dentro do outro com valores diferentes de 1 a 5, e os alunos tiveram que arremessar a bola de meia dentro do círculo, marcando por equipe os pontos respectivos aos seus valores</p>	<p>a) Quanto vale cada círculo? Vamos memorizar! b) Qual círculo a equipe acertou? c) Vamos somá-los! d) Qual círculo é mais fácil acertar? Por quê? e) O que vale mais a pena: acertar o círculo de 5 pts ou de 1 pt?</p>
<p>Aula 15 28/05/2014 (Quarta-Feira)</p>	<p>Os alunos foram posicionados em círculo, cada um com um bastão na mão. Ao comando do professor, os alunos tiveram que girar em sentido horário ou anti-horário, segundo determinação da professora. O comando para o giro foi aumentando o grau de complexidade. Ex.: sentido horário/anti-horário; comando para a direita/ esquerda, comando de que quando o número for par o giro é para a direita e ímpar para a esquerda, operações matemáticas – quando o resultado for par, o giro é para a direita, e ímpar, para a esquerda. O objetivo era que os alunos não deixassem os bastões adjacentes caírem.</p>	<p>a) O que é direita e esquerda? b) Levante a mão direita. Agora, a esquerda. c) O que quer dizer sentido horário e anti-horário? d) Quem sabe me dizer o que são números pares e ímpares? e) Nessa brincadeira foi possível chegar ao objetivo sem a ajuda dos colegas?</p>

<p>Aula 16 30/05/2014 (Sexta-Feira)</p>	<p>Foram colocados no centro do pátio diferentes formas e tamanhos de objetos das Oficinas do Jogo para eles observassem e ainda aprendessem/reforçasse o nome correto. Ao comando da professora, os alunos tiveram que falar a forma, cor e o tamanho de cada objeto. Posteriormente, eles tiveram, conforme solicitado pela professora, somar, subtrair, multiplicar e dividir os objetos e falar o resultado. Após 40 minutos de atividade, eles retornaram à sala de aula e foi solicitado que escrevessem ou desenhassem sobre a atividade.</p>	<p>a) Qual o nome dessa forma geométrica? b) Quais as suas características? c) O que elas têm em comum? d) Quais as suas diferenças?</p>
<p>Aula 17 04/06/2014 (Quarta-Feira)</p>	<p>Tampinha: Qual é o Bicho? As crianças, organizadas em grupos, escolheram um bicho de sua preferência e desenharam no chão, com tampinhas, o bicho escolhido. Após escolherem o bicho, a professora perguntou algumas características e curiosidade do animal.</p>	<p>a) Qual o nome desse animal? b) Já viram esse bichinho? c) Demonstrem como ele se locomove. d) Qual o porte desse bichinho? e) Qual o som emitido por ele? f) A que classe ele pertence?</p>
<p>Aula 18 06/06/2014 (Sexta-Feira)</p>	<p>Bastões/cabo de vassoura: Foi solicitado para que os alunos pegassem os bastões maiores e tentassem equilibrá-los; depois, o mesmo exercício com bastões médios, e, em seguida, com os menores. Então, pediu para que formassem um círculo, no qual cada um deveria estar com um bastão de preferência grande em mãos, então, ao comando do professor, os alunos tiveram que equilibrar o bastão no chão e tentar bater uma palma sem deixar o bastão cair. Em seguida, aumentou-se a complexidade pedindo para que batessem duas, três palmas e assim por diante. Aumentando a complexidade, foi pedido aos alunos que batessem palma e, em seguida, pegassem em diferentes partes do corpo.</p>	<p>a) Quem lembra o que fizemos na aula anterior? b) Qual bastão foi mais fácil equilibrar? Por quê? c) Ao aumentar o número de palmas ficou mais fácil ou difícil? d) Como foi a sensação de ter que bater palmas, ouvir um comando, realizá-lo e ainda ser ágil para não deixar o bastão cair?</p>
<p>Aula 19 09/06/2014 (Segunda-Feira)</p>	<p>Foram distribuídas tampinhas para todos os alunos, os quais puderam brincar em dupla ou individualmente, construindo livremente e brincando durante 40 minutos. Após a construção, foi solicitado a volta para a sala; foi pedido para que eles discorressem a partir da pergunta: O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?</p>	<p>a) Palavras de incentivo. b) O que devemos fazer se precisarmos de mais tampinhas?</p>
<p>Aula 20 10/06/2014 (Terça-Feira)</p>	<p>Foi pedido aos alunos que fizessem uma construção, individual ou em grupo, do que eles mais gostaram nas Oficinas do Jogo. Após as construções, os alunos visitaram a construção do colega, recebendo explicações a respeito do que foi construído.</p>	<p>Palavras de incentivo.</p>

APÊNDICE I – Resposta à Questão norteadora após as Oficinas do Jogo

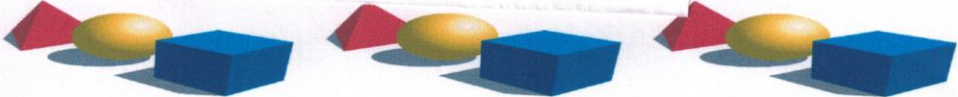


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevistados(as): Alunos(as)


Data: 09/06/2014

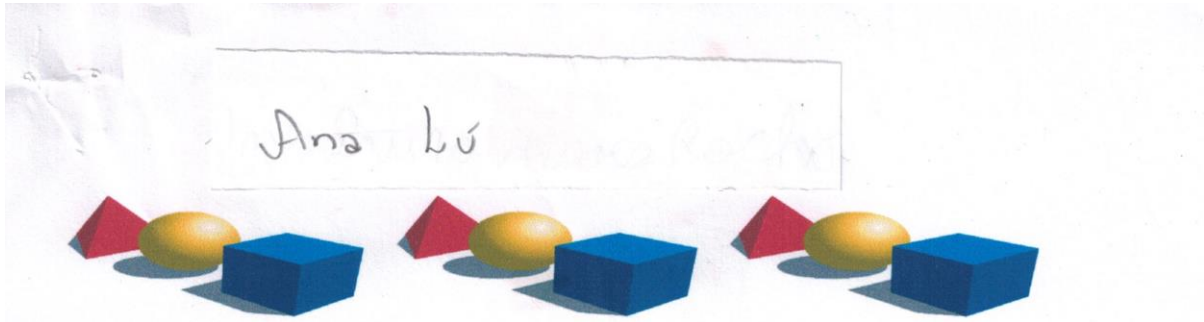
Amanda



O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Nas atividades agente aprende muitas coisas também agente viu amarelhinho de bumbô e as botões nos tinha que rido as vezes era pro lado esquerdo depois direito depois foi no do lado na primeira vez que nos foi des os materiais que nos com utilizou também uma brincadeira que eu mais gostei foi a corda que nos tinha que passa correndo.

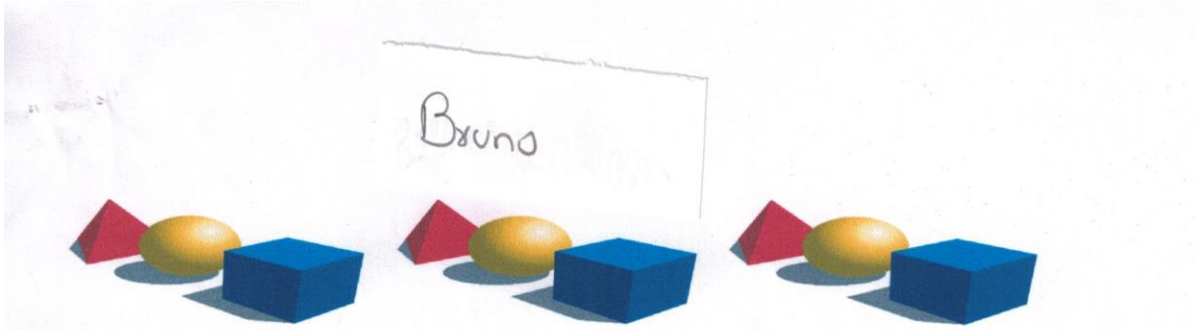




O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

teve a corda maluca e aprendi também a
 pular corda gente pulou de dois e de três
 nós brincamos de construir a corda com
 caíça de papelão e a Fernanda fazemos
 um castelo mas teve uma coisa teve
 gente que não quis participar da
 brincadeira teve boliche nos divertimos
 os pinos também nos e a liberamos
 os cabos de vassoura nos brincamos
 de fazer os nomes de animais teve
 o corpo um nome nele nos fizemos
 o coração nos fizemos com o tampinho
 os animais nos fizemos bastante
 brincadeira teve pessoas que impuram



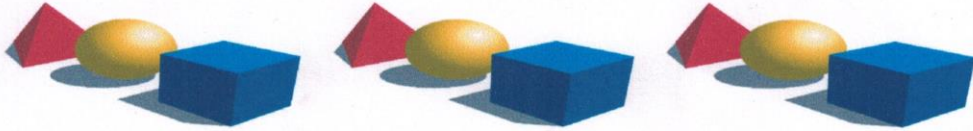


O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

pulca corda, põe tinta, põe texto, empilha, põe, a Escada
 de amigos, aprendemos para de laço da corda, equilibra,
 põe casas, roda e carro, monta costela.
 boliche, latico com latices, a aprendemos a direito e
 saqueado, aprendemos forma geométricas



Carla



O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Eu aprendi equilíbrio com o bastão no pé, no chão que
 tinha que equilibrar com uma parte do corpo que
 não podia usar as mãos e tinha as brincadeiras
 das cordas com a corda molada do que
 tinha de dupla e tinha o triângulo ai tinha as formas
 geométricas que tinha que compartilhar com
 o colega que tinha que copiar para não cair
 as caixas que não caíram em mãos a fila
 perdida.





antes eu não sabia o que era esquerda e
 direita e agora eu já sei. eu aprendi
 também o equilíbrio. a pular, a pulso
 corda, mas aprendemos a Matemática e
 Português. Eu gostei da natureza de
 construções, corda maluca, dos bastiões
 amarelinha, bandeira. Eu gostei também
 gostei de um dia que ajudamos a
 limpar o material até a quadra
 e gostei muito da tur. Eu as aulas
 de física muito boas. Nos sentamos
 o peso das bolinhas douradas, peso,
 cor e a cor que estava dentro do balaço



Edson

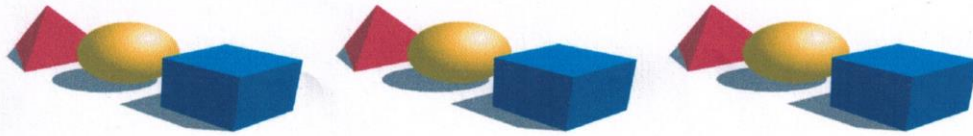
O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Eu aprendi pular corda nas Oficinas do Jogo. Porque eu tentei muitas vezes. Eu aprendi equilíbrio porque nas Oficinas tinha que equilibrar as caixas uma em cima da outra e aprendi que é mais fácil colocar uma caixa em cima da outra porque se deixa na mão as outras caixas iam cair no chão e na atividade de do baratas eu aprendi ficar com o bastão em uma mão lá e com a mão direita e tinha que fazer isto também com o pé eu aprendi construir a escola e tinha vez que a professora mandava a gente pegar o material que ela escolhe e tinha vez que na cruzada aprendi também desenhar os baratas em pé para desenhar a outra figura e tinha vez que a professora falava direita e tinha que pegar o bastão na direita e na hora que falava esquerda tinha que pegar o bastão na esquerda e a outra aula tinha que jogar bola para cima e bater duas palmas ou só uma e algumas das vezes da bola ela era redonda

e as vezes a bola era de arado ou pino.

desenhamos o corpo e colocamos as articulações da corpo humana. Também desenhamos os animais, borboletas, cachorro, cobra e minhoca.

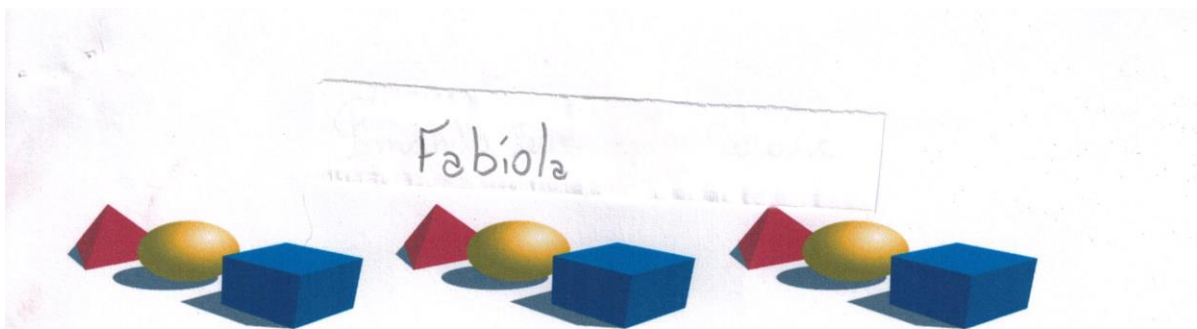
Emilly



O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Agente brincou em dupla ai veio pra sala
 e fizemos varios animais de papel machê,
 bolinha, cobra, macaco, minhoca, e de
 boliche e montou a mesa esca
 pula corda, e tem baten, corda mudi-
 ca, tampinhas, caixa de cor verde,
 vermelha, amarelo, azul, caixa redon-
 da triagalo, tambem tinha letras de
 todas as cores e varios brinquedos
 e as brincadeira sempre a brincade-
 ia foram bastante sempre sei ser
 legal.





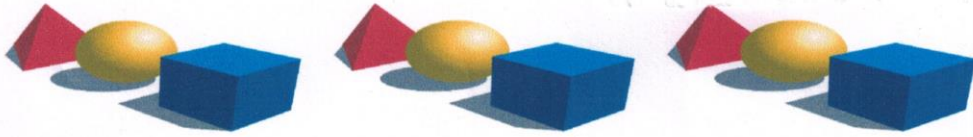
O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Eu aprendi pela corda equilibrada assim brincando de queimado brincando de
 corda brincando de jogar com o bambolê a brincadeira a amarelinha com o bambolê
 eu aprendi a equilibrar caixa eu aprendi jogar com cartões com as
 cartas a jogar bola com a bola de arca com o pé de arca
 Matemática através do jogo das bolas eu aprendi a brincar com as cartas
 támpora e gorizos. Porque com as cartas formo eu aprendi a equilibrar
 a brincadeira das cordas maluco da ig para cima para baixo
 para a esquerda para a direita da esquerda e de direita
 eu aprendi a formar paralelogramo de triângulo e quadrado
 eu aprendi a colorir azul amarelo verde e vermelho
 vamos esperar um regulamos um ou outro eu aprendi muita
 coisa brincando com os paus de um colega tinha que
 passar o pau para mim e passar para outro colega



Oficinas do jogo

Gustavo

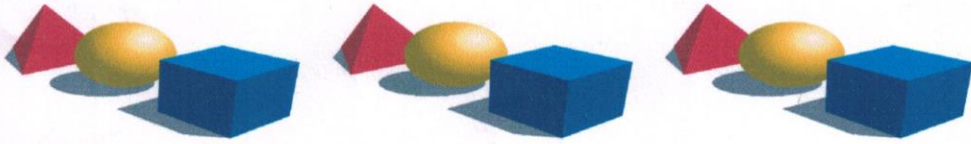


O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

a respeito, aprendo a pisa, das lulas aprendo
 a se exercitar, aprendo a resp-
 itar, aprendo a equilibrar,
 a brincar a pular corda, aprendo
 jogar quimada, aprendo a não bagunçar,
 aprendo a bambolê, aprendo a brincar de
 bastões, aprendo a passar por baixo
 da corda, aprendo a obedecer aos outros
 e também, e eu gostei dos bastões
 da corda gostei de tirar as azeit
 e eu gostei de conter a bola
 e eu gostei também de bambolê
 e também eu gostei muito de
 amarelinha e eu gostei de todas as coisas

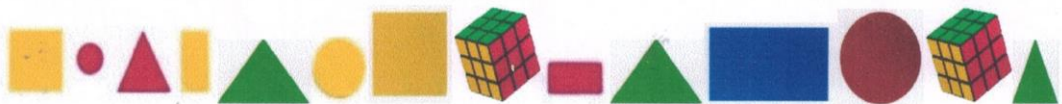


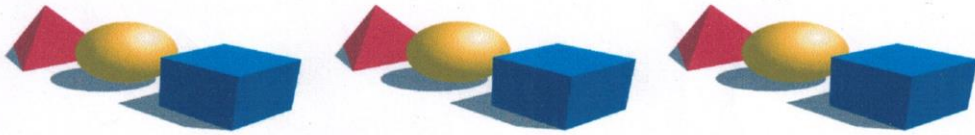
Júnior



O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Eu aprendi que não deve ficar com
 gastura dos outros. e também
 não pode chutar os materiais e
 também não deve desmanchar a
 construção da escola que nos
 construímos, também nos aprendemos
 a dividir e não brigar e nos a
 aprendemos a não jogar os materiais
 e a tia deu uma atividade
 que eu adorei ela a queimada
 e nos aprendemos as formas
 geométricas diferentes do que
 era quadrado retângulo e redondo
 esse foi o que eu aprendi.

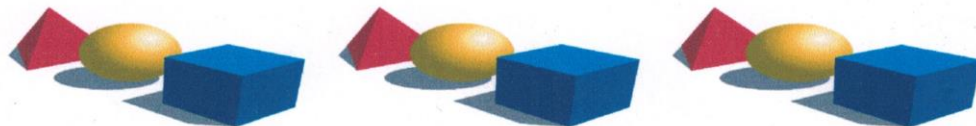




O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Eu me chamo Kamila. Eu aprendi muitas coisas.
 Eu aprendi a incilibeta como pau namão no pé. E também
 aprendi a pular corda e duplo e também em trios. Eu amei
 as oficinas do jogo e aprendi muitas coisas novas.
 Também aprendi jogar boliche. E também aprendi ser
 amiga e também amigos. E aprendi as peças das mat.
 materiais. Foi muito legal as oficinas do jogo.
 Também aprendi muitas brincadeiras que eu não
 sabia e só por causa das oficinas do jogo eu
 aprendi muitas coisas. Também dei um muito
 trabalho para as tias elas tem sorte de ser tão
 inteligentes mais do que ninguém. Eu aprendi também
 também que fazer amizade é muito pouco para
 não querer ficar perto um do outro.





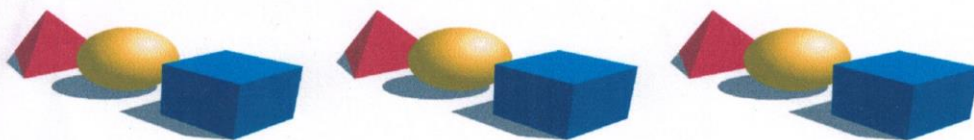
O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

que sienta quando presizo a ra sjeté divididi
 trocar as peças pra jento construir
 a escola e a quadra
 a di mais e a de memex e nos que
 tem que divididi as peças do jogo.
 que foi muito legal.

Luan



Mariana

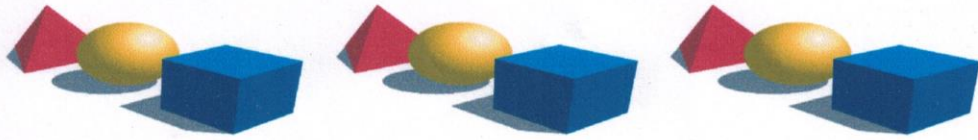


O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

agente aprendeu pular corda, jogar animais com
 tampinhas, pular corda eu já sabia mas tinha
 gente que não sabia, aprendemos pular amarelinha
 com bambolê, jogar castelos e casas, com lulas,
 desenhar animais e escrever o nome dos animais
 a tia segurava a corda e agente passava por
 baixo da corda, quarta-zeira agente equilibrou
 os bastões, aprendemos jogar quemada, agente brincou
 na quadra passando os bastões para a direita
 e para a esquerda, jogamos o dia



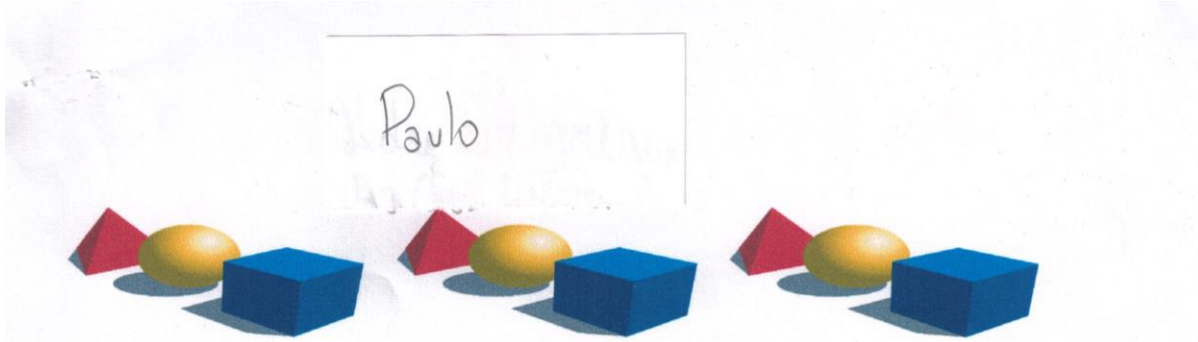
Mr Mathews



O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

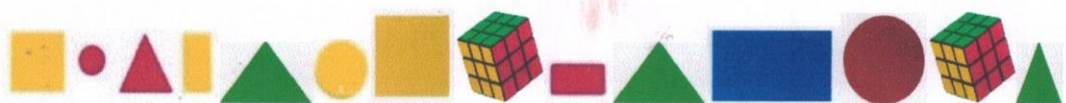
Eu aprendi a equilibrar com as bolas e as bolas
 aprendi fazer boliche com as bolas e as bolas
 aprendi a fazer o peso da bola a forma e de que é feito
 aprendi a fazer de amarelinha com o boliche e as
 bolas aprendi a fazer de corda de 1, de 2 e de 3 pe
 pessoas aprendi a fazer amarelinha com tampinha aprendi
 a fazer o corpo da tampinha e o nome do animal
 aprendi a pular da corda maluca aprendi que mi
 1 pule não dá 1 pessoa copia mais de 8
 pessoas aprendi a rodar o quadro e o retângulo
 aprendi a fazer com o pé e a fazer aprendi
 a fazer a escola com as cartas pequenas que
 temos de material aprendi a fazer aqui
 a fazer com tampinha e partes pequenas.



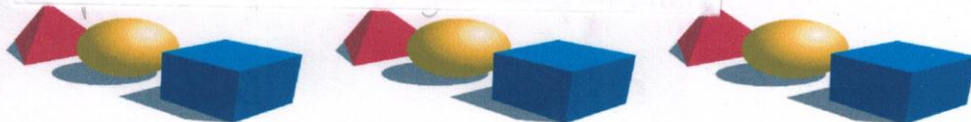


O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Eu aprendi sobre as bolas para jogar e Terceira brincadeira
 que tem de ser rápido e agio e se possivel ter muita
 cachas deve estar quadrado e retangulo Terceira
 cachas pequena, grande e media cada brincadeira
 nos jogos cada coisa agoras veloz nos
 usamos cablos, bastões e bambola
 Terceira muita brincadeira e nos
 usamos muita formas geometricas



Sabrina



O que você aprendeu nas Oficinas do Jogo?

Eu aprendi pular cordão. Se aprendi não entregar o
 cacho na mão do colega e gente deixar o cacho cair.
 A gente trabalhou junto e não tinha que ter
 cuidado para não doer os cachos cair porque
 estragamos os materiais. Nós tinha que dar
 as mãos para pular cordão. Nós construímos a
 escola dividimos as duplas e a gente brinca
 de um cacho e gente brinca e pidi o colega
 para tirar os cachos. A gente diz que imitam
 os cachos. Nós saiu a escola inteira e
 mesa oficinas do jogo. Eu aprende muitas
 coisas. Tin pontos os materiais de azul verde
 vermelho amarelo verde



APÊNDICE J – Transcrição da entrevista semiestruturada antes das Oficinas do Jogo



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevistada: Professora

Data: 21/03/2014

1. Fale sobre a sua turma e como são os seus alunos.

Minha turma é do terceiro ano, composta por 20 alunos; De um modo geral, é uma turma boa, mas apresenta dificuldades devido alguns alunos que não venceram habilidades previstas no ciclo anterior, alusivo ao segundo ano, e agora, no último ano do ciclo, eles têm que vencer habilidades que não foram vencidas no ano anterior. Mas, de um modo geral, é uma turma boa, apesar dessas dificuldades não é uma turma difícil de trabalhar, além do mais, tem vários alunos novatos nessa escola, que vieram de outras escolas. A minha turma é composta por grande número de alunos que não são dessa escola. Mas, são alunos bons que você percebe que tem toda capacidade de avançar. E também tem um aluno especial que é acompanhado pela professora Franciele, a gente também desenvolve atividades com ele. Ele é hiperativo e ele tem outra é ..., mas, no momento aqui, eu não sei te falar direitinho, porque ainda não foi me passado qual é o problema dele, assim mesmo, eu sei que ele é hiperativo tem algo mais, mas eu não sei te dizer no momento.

2. Como é o relacionamento das crianças com os professores e colegas de sala?

O relacionamento dos alunos com as professoras é bom, no meu caso e da professora de apoio. Só que entre eles, os colegas, tem alguns que tem certas questões de relacionamento que não é legal, eu já observei e percebi que não é legal, de criticar cor do colega, eu tenho lá alunos negros, eu também sou; Eu percebi que tem isso na turma de fazer crítica a respeito da cor do colega, a cor da pele, que o cabelo não é bom, essas coisinhas assim! Esse tipo de relacionamento eu percebi que já surgiu e a gente tem que está trabalhando e também a questão de apelidos, gestos, gestos assim... como que eu vou falar, uns gestos que não são legais para eles nessa idade e tem que ser trabalhado porque são brincadeiras muitas vezes ..., muitos gestos por parte de alguns meninos que deixam o colega chateado, magoado,

principalmente as meninas, e isso aí eu percebi que tem que ser bem trabalhado para tirar essas questões. Brigas eu ainda não presenciei, é uma turminha que tem essa questão de relacionamento, mas não se trata de agressão física, é mais verbal mesmo. É a questão de escrever um bilhetinho, fazer uma crítica do colega ou da colega, mas assim agressão física não houve e eu percebi que eles não são dessa agressão física não. Ainda não!

3. As crianças apresentam dificuldades ou limitações para acompanhar os conteúdos cognitivos? Quais?

Sim, sim! Matemática, Português, Literatura, principalmente essas, as principais aliás, matemática, português e literatura, eles têm bastante dificuldades. Em português, eu percebo que a dificuldade maior é na interpretação e na produção escrita e, em matemática, a maior dificuldade é na interpretação de situações problemas e na resolução dessas, dessas situações problemas que envolvem a adição, a subtração, em que eles apresentam dificuldades.

4. As crianças apresentam dificuldades ou limitações relacionadas às habilidades motoras? Quais?

Na turma, a não ser o especial mas com laudo, não tem nenhum que apresenta nenhuma dificuldade. Assim, motora não, mas eles têm a dificuldade de perceber a direita, de perceber a lateralidade, direita e esquerda, eles têm essa dificuldade, ficou bem claro! Assim, em algumas atividades, que foram trabalhadas em fevereiro e agora em março, identifiquei que eles têm essa dificuldade. Inclusive, eles fizeram uma prova diagnóstica para está verificando o nível de cada um e teve questões que foi cobrado essa questão da lateralidade e eles tiveram bastante dificuldade.

5. As crianças apresentam dificuldades ou limitações sociais com os colegas e/ou com o corpo docente da escola? Fale um pouco sobre essa questão.

Com o corpo docente da escola, não! Assim, não teve nenhuma reclamação a respeito de falta de respeito com outras pessoas na escola. Agora, com os colegas já teve algumas questãozinhas assim, mais nada demais, irrelevante. A respeito de discussões, o que eu mais pude perceber na minha conversa com grupinhos, é a questão, por parte de alguns alunos, que parece que tem, parece não, são alunos, em um grupinho bem pequeno de três alunos, que eu

percebi que sabem falar, eles entendem muito essas questões sobre relacionamento entre homem e mulher, e acaba fazendo brincadeira de mal gosto com as colegas, inclusive, até desenha o desenho no papel e dá para a colega e fala que é ela com outro coleguinha e tal. É essa questão de sexualidade mesmo sabe?! Pelo que eu pude perceber eles têm um conhecimento, eu já percebi, com a conversa que eu já tive com a mãe, inclusive ela prometeu para mim que o estará dosando nessa questão da internet, porque ela percebeu que isso realmente está deixando ele bem aguçado, e tudo... porque ela deixou ele assim bem à vontade e agora, diante disso, vai ficar de olho para ver se melhora essa questão, porque ele é um menino bem esperto para essas atitudes né? Ele fala bastante palavras que, para a idade dele, não condiz e ela prometeu que vai conversar com ele, pois mesmo que ele saiba falar palavrões, que não falasse com os colegas, principalmente com as meninas, essas brincadeiras de mal gosto geralmente envolvendo a sexualidade. Outra coisa, vários colegas na sala, na hora da atividade em grupo, não querem sentar com eles, são uns três que tem essas brincadeiras, essas coisinhas, então, geralmente quando é o trabalho em grupo os coleguinhas não querem sentar.

APÊNDICE K – Transcrição da entrevista semiestruturada após as Oficinas do Jogo



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevistada: Professora

Data: 10/06/2014

1. Você considera que houve mudanças positivas para os alunos contemplados com as Oficinas do Jogo? Quais?

Com certeza, houve várias mudanças positivas. Você percebe, nos alunos, a primeira mudança na questão do relacionamento entre eles, que teve uma melhora muito significativa. Apesar de que crianças têm sempre aqueles conflitos, mas houve uma mudança significativa na questão do relacionamento e no aprendizado também houve mudanças, porque crianças que eram mais tímidas, agora elas estão falando mais, elas estão participando mais das aulas, crianças que geralmente não falavam quase nada na sala de aula quando você ia desenvolver um trabalho, colocar discussões sobre temas trabalhados dentro da sala de aula, crianças que não participavam, elas voltaram, assim, voltaram não, elas começaram a participar das aulas, dar suas opiniões, expressar suas opiniões, elas estão mais motivadas mesmo. Não ficaram mais naquele estado de paradas, elas começaram a participar mais.

2. Quais as contribuições das Oficinas do Jogo para as crianças no que se refere às questões cognitivas?

Olha! Assim, o que eu pude tá observando foi essa questão da produção de texto, porque elas tinham uma certa resistência à produção, elas estão com mais vontade de produzir. Algumas tinham esse medo: “a tia, eu não sei”, quando você ia e dava um atendimento mais próximo da criança, aí você via que ela sabia, ela ficava com medo de estar colocando no papel. As oficinas deram mais liberdade a elas, elas estão assim com mais vontade de escrever, colocando mesmo no papel. As outras produções que são trabalhadas, dentro das outras habilidades desenvolvidas na sala de aula, eu percebi essa vontade de estar produzindo, perdeu o medo que algumas tinham, outras assim tinham certa preguiça, não sei sabe, mas elas estão com mais vontade de estar produzindo, perderam, realmente, aquele medo de estar colocando no papel seu jeito de pensar, de ver as coisas. E em questão dos conteúdos relacionados à matemática, foi bastante significativo a questão dos sólidos

geométricos, você faz as perguntas e elas estão cientes daquilo que elas respondem, conhecendo os sólidos geométricos, além de conhecê-los, também citam exemplos dentro da sala de aula e falam das oficinas. Você percebe! Eu percebo a vontade, o gosto que elas têm em falar sobre essas oficinas é tanto que elas ficam ansiosas para o dia das aulas, muito ansiosas! Outra questão das oficinas que percebia na sala e que obtive bastante melhora, é que eles aceitam o outro como ele é, aceitar o colega, as diferenças, eles estão bastante abertos para isso, porque tinham alguns alunos que mostravam alguma resistência ao colega devido cor, devido a simplicidade que o colega vinha para a sala. Então, eu percebi essa mudança bastante significativa e também nas habilidades e nas situações problemas, elas estão interpretando melhor, interpretando melhor as questões porque no início a gente estava trabalhando e tinha muita dificuldade de interpretação e, com esse trabalho das oficinas, obtive uma melhora, eles estão interpretando melhor as situações problemas que trabalhamos na matemática envolvendo as duas operações adição e subtração, porque ainda não estamos trabalhando com as quatro operações, então essas duas já obtive melhora também.

3. Quais as contribuições das Oficinas do Jogo para as crianças no que se refere às habilidades motoras?

Olha! Nas atividades motoras, o que eu pude perceber na sala de aula é que tinham crianças que eram lentas e teve uma melhora muito significativa. Também aqui na sala, tinham três alunos que eram bem lentos e eu percebi a melhora deles, estão escrevendo mais rápido. O Bruno ele era lento demais, agora está escrevendo mais rápido, ele participava, mas agora você percebe, nitidamente, o interesse, ele está mais motivado a participar, e você vê que ele tá assim mais rápido nas ações desenvolvidas na sala de aula, você vê que ele está mais rápido! Mais ativo! Tem também a questão do Paulo, o Paulo teve uma grande mudança, uma grande melhora! O Paulo melhorou bastante, porque, no início, a leitura dele estava bem defasada em relação ao terceiro ano com o desenvolvimento das habilidades dele, ele estava bem lento com a leitura, agora Paulo avançou na leitura e, também, está mais participativo, sua coordenação motora melhorou muito, muito, muito mesmo! Paulo está mais atento, está participando mais das aulas e melhorou mais a leitura, a escrita, é claro que a gente percebe que tem mais coisas a ser né?! Mais eu acredito com certeza no passar dos dias. As oficinas foram muito importantes, muito significativas. E a terceira aluna, que notamos essa melhora, foi a Fabíola, a Fabíola também era uma aluna bastante desatenta, a sua caligrafia não é ruim, a caligrafia é boa, muito boa! Mas, ela parava no tempo, olhando, distraída, e agora eu pude

perceber essa melhora, está mais atenta! A Fabíola era a questão de escrever e parar e agora ficou mais rápida para fazer as atividades.

4. Quais as contribuições das Oficinas do Jogo para as crianças no que se refere às habilidades sociais?

Olhando assim a turma, e, de um modo geral, eu percebi uma melhora muito significativa porque os alunos, como eu já te falei antes, o relacionamento deles tinha vários e vários pontos que a gente teria que trabalhar e estou trabalhando, mas as oficinas vieram para beneficiar toda a sala, toda a minha turma, exatamente nesse ponto porque tem aluno que ainda tem muitas barreiras a serem quebradas. O tempo que ficou com as oficinas não foi suficiente para vencer todas as dificuldades, porém, obtivemos um avanço muito grande no relacionamento pessoal entre aluno e professor, porque eles estão interagindo, colaborando uns com os outros, aceitando o colega como é, com suas diferenças. Veio, também, contribuir com esse relacionamento de forma geral, pois, na sala, assim que eu peguei a turma no começo do ano, eu percebi essas questões de valores. Estive conversando com a professora de apoio sobre algo que a gente percebe na turma, e é essa questão da disputa, de falar eu tenho isso e você não tem, eu sou assim, você não é, então houve essa mudança. Hoje, você quase não percebe essa fala entre eles, é claro que tem algumas coisas que ainda devem ser trabalhadas, porque criança ela está sempre mudando, e depende do convívio também. O convívio familiar, de certa forma, reflete na sala de aula, mas eu acredito que teve uma melhora muito significativa. Houve uma melhora muito significativa, eles estão se aceitando mais, os colegas colaborando uns com os outros na turma, você percebe que os alunos que não trouxeram determinado material, o colega, imediatamente, se prontifica em ajudar, não importa quem é na sala, porque antes tinha algumas restrições “eu não vou ajudar ou emprestar isso para fulano porque fulano é assim”, aí eu pude está percebendo isso. Eles estão colaborando, entendendo o colega.

APÊNDICE L – Transcrição da roda de conversa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevistados (as): Alunos(as)

Data: 10/06/2014

1. O que vocês aprenderam nas Oficinas do Jogo?

Eu aprendi o que era a direita e a esquerda, aprendi a amarelinha mais rápido e também a aprendi a pular corda. Eu não sabia e aprendi nas oficinas. (EDUARDO).

O que eu aprendi? Eu aprendi a pular corda, aprendi a pular a amarelinha, porque antes eu caía muito. Eu aprendi também que quando o colega chegasse na frente não precisa dizer eu cheguei primeiro. (KAMILA).

Eu aprendi a pegar os bastões e equilibrar nas mãos e também qual era a direita e qual era a esquerda. (AMANDA).

Eu aprendi a equilibrar os bastões no pé na mão e em outras partes do corpo, eu aprendi que não podia excluir as pessoas só por causa da cor, que tínhamos que ser sempre amigos. (CARLA).

Pular corda e a pular amarelinha. (LUAN).

Eu aprendi a jogar boliche, aprendi equilibrar na cabeça e em todas as partes do corpo com os bastões e também eu aprendi a pular amarelinha mais rápido. (EMILY).

Aprendi a pular amarelinha, a equilibrar, a pular corda e que não podemos diferenciar os amigos só porque é branco ou preto. (PAULO).

Aprendi a pular corda, aprendi onde fica o lado direito e esquerdo, aprendi a pular amarelinha aprendi também que quem tiver na frente do outro não pode empurrar o outro colega só para ficar na frente. O que estava lá não pode empurrar. (BRUNO)

2. O que vocês mais gostaram nas Oficinas do Jogo?

Todos responderam Sim em forma de coro!

Eu gostei do boliche, gostei da amarelinha, gostei da corda maluca, gostei de montar as caixas, gostei daquela brincadeira de equilibra os bastões, gostei de construir as coisas, gostei daquela brincadeira que apitava e tínhamos que pular dentro do bambolê, gostei também daquela da direita e da esquerda, gostei também daquela que batia palma e

jogávamos a bola para cima, gostei também de montar: os animais os nomes dos animais e os números. (EDUARDO).

Gostei de pular corda de dupla e de trio, gostei também de brincar de amarelinha, gostei daquela brincadeira de bater palmas e segurar o objeto, de boliche e daquela atividade de ir para a direita e esquerda e (...) Gostei de tudo. KAMILA).

Eu gostei de tudo, tudo, tudo. (EMILY).

Gostei da corda maluca, da outra brincadeira de corda que no começo tínhamos que passar sozinho e depois de dupla e de trio. Da brincadeira que íamos tirando os bambolês, teve bambolê que coube todo mundo não podia sobrar nem uma criança de fora (...) foi muito bom também. Teve uma vez que nós tivemos q fazer tiro ao alvo e foi muito bom. (CARLA).

Equilibra os bastões no corpo, na cabeça e no pé. Gostei da amarelinha e do bambolê. (AMANDA).

Eu gostei de todos, mas a que eu mais gostei foi do tiro ao alvo a de equilibra os bastões e a de fazer os animais com as tampinhas. (PAULO).

Eu gostei de construir a escola e de pular corda. (LUAN).

Eu gostei da corda maluca, pois tínhamos que correr para a direita e esquerda, por baixo e por cima. Eu gostei de pular corda, de passar por baixo da corda de dupla e de trio. (AMANDA).

3. O que vocês menos gostaram nas Oficinas do Jogo?

Eu, não teve nada não. (EMILY).

Eu não gostei que teve alguém que ficou me empurrando. (BRUNO).

Eu não gostei que no início os colegas ficavam empurrando e bagunçando nossas coisas. (PAULO).

Eu não gostei que quando eu e Ana Laura estávamos construindo Fernanda estava destruindo. (EDUARDO).

Eu não gostei das 'empurrações'. (KAMILA).

Eu não gostei de quando foi para Gabriel ficar com Ane, ele não quis e ele teve que sair da brincadeira. (CARLA).

Eu não gostava de quando construíamos e um colega vinha e desmanchava. (AMANDA).

4. Vocês acreditam que houve algum tipo de melhora do aprendizado de conteúdos voltados para a matemática, o português e a ciências?

Nós aprendemos várias coisas que nós não sabíamos. Aprendemos a matemática e também aprendemos a dividir as coisas com as pessoas. No dia da atividade do boliche cada pino tinha um valor ai nós íamos e somávamos. (EMILY).

Também aprendemos o peso das bolas nós tivemos que aprender para saber se ia jogar a bola forte, média ou fraca. (PAULO).

Se pegássemos uma bolinha leve tínhamos que jogar fraco e se pegássemos uma bolinha pesada tínhamos que jogar forte. (EDUARDO).

Eu aprendi várias coisas como o esquerdo e o direito. Na amarelinha mesmo a gente tinha que ver o peso da bola porque senão ela caia em outro bambolê. (BRUNO).

Nós aprendemos a escrever textos, pois tinham brincadeiras que fazíamos no pátio e depois íamos escrever um texto, fazemos também construção de palavras e frases com as tampinhas. (KAMILA).

Também a gente somava e diminuía os pontos em várias brincadeiras. (AMANDA).

5. Após as Oficinas do Jogo vocês estão tendo um melhor relacionamento com os colegas? Porquê? Vocês ficaram mais amigos/companheiros? Porquê?

Sim, porque a gente tinha que ser mais amigos. Nós ficamos mais amigo, eu mesma não estudava aqui eu vim de outra escola. (EMILY).

Sim, porque quando eu comecei as oficinas do jogo eu comecei a fazer umas atividades que eu fui ficando com uma amizade mais boa. (KAMILA).

Quando eu brincava com Fernanda nas Oficinas do jogo ela falava que não queria ficar brincando comigo mais ai depois nos ficamos amigas. Eu também fiquei mais amiga de Eduardo. (BRENO)

Nos ficamos mais amigos, as oficinas ajudou porque você sempre falou que preto pode ficar com branco. Os meninos ficavam falando que não podia, mas pode sim e só por causa da cor e não tem diferença não. (PAULO).

Quanto formou as equipes, eu e Marcos ficamos mais amigos. Sempre estávamos unidos em grupos. (EDUARDO).

Sim, porque quando a gente ia fazer as atividades você nos juntava em tudo, montando sempre grupos. (LUAN).

Sim porque tinham pessoas que não gostava de mim e agora está gostando. (AMANDA).

Eu acho assim, porque tinha muita gente como, por exemplo, Eduardo e Gustavo que não gostava muito de Amanda e agora eles gostam. Alguns falavam que não gostava dela por causa da aparência dela falava que ela era preta não gostava só por causa da pele. Não precisava disso! Amanda é muito amiga da gente, não faz mal a ninguém ela é sempre muito amiga da gente. (CARLA).

Quando a gente estava construindo a escola naquele dia cada um em um time, os outros grupos começaram a falar que iam ganhar de nós, só que isso não é uma competição se competir e não ganhou não tem problema. (BRUNO).

Tem que aprender a ganhar e a perder (...) Aprender a brincar. (KAMILA).

6. Após as atividades das Oficinas do Jogo vocês consideram que ficaram mais espertos/ágeis? Porquê?

A gente gostou muito! A gente ficou muito mais esperto, antes eu corria devagar agora corro rápido. (EMILY).

Nós ficamos mais ágeis porque em cada atividade nos aprendíamos uma coisa aí nós começamos a ficar mais ágeis. Tinham atividades que eram mais fáceis aí você vinha e aumentava e ficava mais difícil. (PAULO).

Teve também, eu fiquei mais esperta naquela brincadeira que você falou que tinha que pegar os triângulos ou então os paralelepípedos para nós construirmos a escola direito e teve gente que colocou lá tudo e Gustavo colocou tudo bagunçando. (BRUNO)

Eu fiquei muito mais esperto, antes eu confundia os lados agora quando você falava direita e esquerda, eu sei rápido que a direita era para cá e a esquerda e para lá. Também ficamos mais espertos quando fomos equilibrar as caixas, os bastões, antes deixamos cair todo hora e agora não mais. (EDUARDO)

Sim, fiquei muito esperta porque tinha atividades que eu nunca fiz como tiro ao alvo, amarelinha com bambolê. Eu acho que fiquei mais rápida porque a gente pegava uma coisa e deixava cair e agora não e também porque agente corria devagar agora corre rápido. (CARLA).