



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JANAINA MONTEIRO DA SILVA

**O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**RONDONÓPOLIS/MT
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JANAINA MONTEIRO DA SILVA

**O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, *Câmpus* Universitário de Rondonópolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação na área de Concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eglen Sílvia Pipi
Rodrigues

RONDONÓPOLIS/MT
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586l Silva, Janaina Monteiro da.

O lúdico no processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental / Janaina Monteiro da Silva. -- 2017

135 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Eglen Silvia Pipi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.

Inclui bibliografia.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

AUTOR: Mestranda Janaina Monteiro da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 29/09/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor(a) Cleonice Maria Tomazzetti
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Examinador Suplente Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 02/10/2017.

Quando eu era criança, meus pais deixaram eu brincar. Brinquei muito; mas acho que poderia ter brincado mais, rrsrrs. Agora, adulta, meus filhos fazem recordar meus tempos de criança, das brincadeiras que eu brincava atiçando em mim a paixão pelo lúdico. Me chamam, levando-me pelas mãos para que eu possa ver a temporalidade da brincadeira ao empinar uma pipa, ao pular corda, ao jogar bola. Portanto, dedico este trabalho aos meus filhos Yashmin e Kauã e, a todas as crianças que aprendem brincando.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente *À Deus*, pela vida. Sou grata por tudo que tenho e por tudo que me aconteceu durante esses dois anos de mestrado. Sou GRATA ao Ser Divino.

Em especial à Professora Fglen, minha orientadora nesta pesquisa. Muito obrigada pela confiança, pelo estímulo, pela paciência. Obrigada pelas horas de conversas que foram além das orientações acadêmicas. Obrigada pelos conselhos enquanto mulher, pelas lições de vida enquanto mãe, pelos momentos de compartilhar experiências de vida enquanto ser humano que se preocupa com o próximo. Meus sinceros agradecimentos, o meu MUITO OBRIGADA!

Aos meus pais, meus irmãos, em especial *À Fabiola*, que por tantas vezes veio de Cuiabá para ficar com os meus filhos nas minhas ausências.

À minha Família, ao esposo Everton Oliveira, e aos meus Yashmin e Kauã, razões da minha vida, que por muitas vezes ficaram ausentes de mãe, e que durante a construção desta pesquisa, me mostraram o quanto eles aprendem brincando.

À Dona Marli e Sr. Calci, que por muitas e muitas vezes vieram de Santo Antônio de Leverger, me socorrer nas mais diversas situações, principalmente no cuidado com os meus filhos.

Aos professores do mestrado, em especial aos professores da Linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, turma 2015: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, Prof^a Dr^a Érika Virgílio, Prof^a Dr^a Ivanete Rodrigues, Prof^a Dr^a Lindalva, Prof^a Dr^a Simone Albuquerque, agradeço a todos pelo conhecimento a mim oferecido. Em nome da Prof^a Dr^a Raquel Salgado, meus agradecimentos aos professores de outras linhas de pesquisa que contribuem para a formação de futuros Mestres em Educação.

Aos colegas do mestrado, por compartilhar as experiências profissionais, pelos momentos de estudo, pela força de sempre continuar lutando, pelo ombro amigo nas horas de angústias e pelas conversas motivadoras e de FÉ, obrigada a todos pela amizade.

Aos amigos Ana Maria, Patrícia Primo, Sebastiana Felix, Julianne Caju, Denise, Rose, Juana Costa, Solange, Dona Cleuza, Sr. Zé, Valdeira. Ao Clóvis Jardim, Andréa Dorilêo e Lúcio Nogueira que além de colegas de trabalho, são verdadeiros amigos.

À escola “Pombinha Branca”, onde foi realizada a pesquisa. Em nome da diretora, agradeço pela recepção, acolhimento e confiança no meu trabalho, oferecendo o espaço escolar para a realização da pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa: Emily, Letícia, Sofia e Cauã, meu agradecimento especial. A estes profissionais que disponibilizaram seus espaços de aulas, cederam seu tempo, seus finais de semana e muito mais. MUITO OBRIGADA pela confiança.

À grupo de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, meu carinho e respeito. Obrigada pelas contribuições.

À grupo de pesquisa Aprendizagem Dialógica, em nome das meninas da graduação em Pedagogia, agradeço pelos momentos de aprendizagem que adquirimos juntas, num processo de igualdade, respeito e dialogicidade.

À Banca Examinadora, Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, Prof^a Dr^a Lindalva Maria Garske, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, e a Prof^a Dr^a Cleonice Tomazzetti, da Universidade Federal de São Carlos. Grata pelas valiosas contribuições e por fazerem parte da minha história acadêmica.

À Estado de Mato Grosso e À Secitec, pela concessão da licença para qualificação profissional.

RESUMO

Trata-se a presente dissertação de um trabalho investigativo que, numa abordagem qualitativa, buscou responder a seguinte questão: “Quais as concepções e práticas pedagógicas que os professores dos anos iniciais têm acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem?” Diante disso, a pesquisa apresenta como objetivo principal: Investigar concepções e práticas pedagógicas de professores acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Fizeram parte da investigação quatro professores que atuam na 1ª Fase do I ciclo e 1ª Fase do II ciclo de Formação Humana. O método utilizado foi na perspectiva comunicativa, baseado no conceito da ação comunicativa do filósofo e sociólogo alemão Jünger Habermas e na ação dialógica do educador brasileiro Paulo Freire. Nesta pesquisa foi utilizada a Metodologia de Investigação Comunicativa. A produção das informações foi realizada conforme as técnicas e procedimentos da metodologia adotada. As técnicas utilizadas foram as observações comunicativas e as entrevistas comunicativas em profundidade, que permitiram uma proximidade da realidade do objeto investigado, identificando dessa forma, as concepções e práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de uma escola pública municipal da cidade de Rondonópolis, em Mato Grosso. As informações coletadas foram analisadas a partir das dimensões dos elementos transformadores e excludores, próprios da Metodologia de Investigação Comunicativa. Este trabalho desvela que os professores reconhecem a importância do lúdico no processo de aprendizagem de crianças, porém, sobre a prática pedagógica na perspectiva lúdica evidenciou-se a falta de formação continuada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada, fato este dialogado e explicitado criticamente por todos os professores participantes da pesquisa. A falta de formação continuada reflete na prática docente, e esta pesquisa propõe uma reflexão que implica (re) pensar a formação de professores na perspectiva lúdica. A pesquisa revelou, também como resultados, que falta subsídios teóricos acerca da compreensão do lúdico o que reflete na prática pedagógica. Nesse sentido, impossibilita uma aprendizagem mais eficaz, ou seja, uma aprendizagem que se aproxime ao máximo do resultado pretendido. A aprendizagem eficaz, na perspectiva lúdica, só é possível quando trabalhada de forma planejada, organizada e compromissada com os conteúdos de ensino e quando os objetivos são trabalhados com fins educativos. O trabalho pedagógico na perspectiva lúdica reflete positivamente na aprendizagem dos conteúdos de ensino quando pensada em fins educativos e com seriedade pelos professores. Desse modo, apresentamos, neste trabalho, importantes subsídios para a reflexão sobre as concepções, a prática pedagógica e a formação continuada de professores acerca do trabalho docente para uma educação lúdica.

Palavras-chave: Lúdico. Concepção. Prática Pedagógica. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The present dissertation is an investigative work that, in a qualitative approach, sought to answer the following question: "What are the pedagogical conceptions and practices that the teachers of the initial years have about the playful in the process of teaching and learning?" the research presents as main objective: To investigate pedagogical conceptions and pedagogical practices of teachers about the playful in the process of teaching and learning of children from the initial years of elementary school. Four professors who worked in the 1st Phase of the 1st cycle and 1st Phase of the Second cycle of Human Training were part of the research. The method used was in the communicative perspective, based on the concept of the communicative action of the German philosopher and sociologist Jünger Habermas and on the dialogical action of the Brazilian educator Paulo Freire. In this research was used Communicative Research Methodology. The production of the information was performed according to the techniques and procedures of the methodology adopted. The techniques used were the communicative observations and the in - depth communicative interviews, which allowed a proximity of the reality of the investigated object, thus identifying the pedagogical conceptions and practices of the teachers of the initial years of elementary school about the playful in the process of teaching and learning of a municipal public school in the city of Rondonópolis, in Mato Grosso. The information collected was analyzed from the dimensions of the transforming and excluding elements, typical of the Communicative Research Methodology. This work reveals that the teachers recognize the importance of the playful in the process of learning of children, however, on the pedagogical practice in the playful perspective it was evidenced the lack of continuous formation to the teachers of the initial years of the elementary school of the researched school, fact this dialogued and explicitly criticized by all teachers participating in the research. The lack of continuous training reflects in the teaching practice, and this research proposes a reflection that implies (re) thinking the formation of teachers in the perspective of play. The research revealed, also as results, that theoretical subsidies are lacking on the understanding of the playful, which reflects in the pedagogical practice. In this sense, it makes it impossible to learn more effectively, that is, a learning that comes closest to the desired result. Effective learning from a playful perspective is only possible when it is planned, organized and committed to teaching content and when the objectives are worked for educational purposes. The pedagogical work in the ludic perspective reflects positively in the learning of the contents of teaching when thought for educational purposes and with seriousness by the teachers. Thus, we present, in this work, important subsidies for the reflection on the conceptions, the pedagogical practice and the continuous formation of teachers about the teaching work for a playful education.

Keywords: Playful. Conception. Pedagogical Practice. Teaching and Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASD	Auxiliar de Serviços Diversos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOEMT	Diário Oficial do Estado de Mato Grosso
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ECP	Entrevista Comunicativa em Profundidade
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OC	Observação Comunicativa
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROF	Professor
PROF ^a	Professora
SECITEC	Secretaria Ciência e Tecnologia
SEDUC/MT	Secretaria de Educação de Mato Grosso
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ciclo Básico de Formação Humana.....	47
Quadro 2 - Caracterização dos professores que atuam na 1ª fase do I ciclo e 1ª fase do II ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Pombinha Branca.....	49
Quadro 3 - Comparativo entre diferentes enfoques metodológicos.....	58
Quadro 4 - Informações da Entrevista comunicativa em profundidade com os Professores....	69
Quadro 5 - Características da Observação Comunicativa.....	73
Quadro 6 - Resumo das técnicas utilizadas para a análise das informações	75
Quadro 7 - Nível básico de análise: categorias e dimensões.....	77
Quadro 8 - Síntese sobre as concepções dos professores acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças.....	79
Quadro 9 - Aspectos que favorecem e aspectos que comprometem a Prática Pedagógica dos professores na perspectiva Lúdica.....	85
Quadro 10 - Formação de turmas no Ensino Fundamental	102
Quadro 11 - Elementos transformadores e excludores na Formação Continuada dos professores na perspectiva lúdica	106

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Categorias: Sistema e Mundo da vida.....	54
FIGURA 2 – Esquema do Diálogo.....	56
FIGURA 3 – Atividade com Material Dourado	88
FIGURA 4 – Apostila: O ladrão de Sorrisos	94
FIGURA 5 – Estória: Palhaçadas no Picadeiro	95
FIGURA 6 – Atividade de Ciências	96

SUMÁRIO

<i>Abrindo nosso Diálogo para a Introdução e Justificativa.....</i>	<i>12</i>
1 LÚDICO NA EDUCAÇÃO E NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS.....	20
1.1 Abordagens sobre as concepções de lúdico	20
1.2 Breve historicidade do lúdico em diferentes contextos históricos.....	25
1.3 Abordagens teóricas na defesa do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.....	30
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	42
2.1 Caracterizando a pesquisa.....	42
2.1.1 A escolha da instituição e dos participantes	42
2.1.2 O cenário da Pesquisa.....	44
2.1.3 Participantes da pesquisa.....	49
2.1.4 Caracterização das turmas que os professores participantes da pesquisa atuam.....	50
2.2 Concepções Teóricas da Metodologia Investigação Comunicativa.....	51
2.2.1 O conceito de Ação Comunicativa em Habermas	52
2.2.2 O conceito de Dialogicidade em Freire	55
2.2 Instrumentos e técnicas de coleta e produção de informações	64
2.3.1 Entrevista comunicativa em profundidade	67
2.3.2 Observação Comunicativa	69
3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	75
3.1 Procedimentos e dimensões para a análise das informações	76
3.2 Interpretando e dialogando sobre as aproximações e os distanciamentos das informações	78
Eixo I – O que concebem os professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o lúdico no processo de ensino e aprendizagem das crianças	79
Eixo II – Práticas Pedagógicas dos Professores na perspectiva lúdica.....	84
Eixo III – Formação Continuada dos Professores na perspectiva lúdica	106
3.3 O encontro das vozes: o consenso.....	113
PALAVRAS FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	

Abrindo nosso Diálogo para a Introdução e Justificativa

Para abrir nosso diálogo, um breve memorial desta que escreve.

Desde pequena eu quis ser professora. Gostava de brincar de escolinha, era a minha brincadeira preferida, mas brincava também de roda, de boneca de pano (minha mãe quem fazia), queimada, esconde – esconde, e outras. Do meu nascimento até o ano de 2005 morei na cidade de Santo Antônio de Leverger, a 35 Km da capital, Cuiabá.

Estudei em escola pública estadual durante toda a minha vida escolar. Na educação infantil adorava as aulas de recreação. No ensino fundamental, os professores ainda se utilizavam de técnicas tradicionais para ensinar. Lembro que a professora de matemática utilizava de um pedaço de madeira para as palmadas quando se errava as respostas dos cálculos matemáticos. Eu errei uma vez, portanto...

Da 5ª à 8ª série, as aulas de educação física eram extremamente cansativas e repetitivas, com exercícios mecânicos e “militares”. Mesmo com aulas e conteúdos transmitidos de forma tradicionais, eu não faltava às aulas, exceto se estivesse doente, pois gostava de estudar, mas não gostava de como a maioria dos professores se relacionavam conosco. Eram “frios”, não havia interação, não havia diálogo.

Cursei no ensino médio, o Magistério, se não me falhe a memória, minha turma foi a penúltima a cursar essa modalidade de ensino. Adorei cursar o magistério. Aprendi muito. A partir do ensino médio, as aulas de educação física começaram a apresentar algumas mudanças, ou seja, eram mais dinâmicas, interativas, socializadoras em relação às aulas que tive no ensino fundamental. Os professores de educação física realizavam jogos intercalasses, gincanas. Nossa, foi muito legal, a prática esportiva nos alegrava e nos divertia.

Foi a partir da prática esportiva e pela admiração pela professora de educação física, que me interessei pela área da educação física. Com esta professora aprendi muita coisa, e meu interesse pela prática de atividade física só aumentava.

Durante o magistério, fiz estágio na 1ª e 2ª série de uma outra escola da cidade, também pública e estadual. Lembro também, que durante o período de estágio, utilizei de jogos e brincadeiras para trabalhar alguns conteúdos de ensino. Foram poucas vezes, mas utilizei. E a partir daí, interessei-me nesse mundo das brincadeiras e jogos.

Por gostar tanto de praticar esportes, de jogos e brincadeiras, e tendo como inspiração a professora de educação física, Tereza de Arruda Peaguda, participei do vestibular da UFMT e fui aprovada. Fiz a graduação em Educação Física, licenciatura plena, na UFMT e em

seguida um curso de especialização em Lazer e Recreação, também na UFMT, campus de Cuiabá.

Durante minha formação acadêmica no curso de educação física, aprendi muito com os professores e com tudo o que acontecia ao meu redor. Antes mesmo de terminar o curso de graduação, fui contratada pela SEDUC/MT para ministrar aulas de educação física para o ensino fundamental e médio. Após as aulas do curso de educação física, eu ia direto para a escola ministrar minhas aulas, e ali, colocava em prática o que aprendia no curso.

Percebi as aulas de educação física de um jeito mais humano e divertido, porém com seriedade. Trabalhei como professora contratada pela SEDUC/MT durante 10 anos, em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio. Foi a partir da minha primeira contratação como professora da SEDUC/MT que iniciei minha atividade docente. Trabalhei na mesma escola onde estudei desde o ensino infantil até o ensino médio. Durante esses 10 anos passei por diversas situações delicadas, como o atraso de salário por até 06 meses, greves constantes, falta de material didático, dentre outros elementos que dificultavam o trabalho pedagógico. Mas, não desisti. Eu queria muito ser professora. E continuei meu trabalho. Durante esse período de 10 anos, também trabalhei em mais duas escolas estaduais da cidade.¹

Prestei vários concursos públicos na área educacional. Fui aprovada em alguns, mas foi o da SECITEC/MT, o qual assumi e atualmente trabalho como professora. Atualmente sou professora da rede pública de ensino, na esfera estadual, com 40 horas de trabalho semanais. Foi a aprovação do concurso da SECITEC/MT que me trouxe à cidade de Rondonópolis, a partir do ano de 2006.

Sempre tive a vontade de cursar o Mestrado em Educação pela UFMT e, em 2015, resolvi participar do processo seletivo. Foi a primeira vez que participei do processo de seleção para o Mestrado em Educação. Fui aprovada. Só felicidades. Ingressei no curso de Mestrado em Educação. Durante os dois anos do curso, participei de dois grupos de pesquisa, um sobre Políticas Públicas Educacionais e outro sobre Aprendizagem Dialógica. Participar dos grupos de pesquisa contribuiu muito para meu aprendizado enquanto pesquisadora, professora e cidadã.

Durante o curso de Mestrado aprendi e refleti muito sobre o que se tem discutido acerca dos assuntos educacionais. Conheci muitos autores, pensadores e educadores nos seminários, congressos etc. Construí novos conceitos, desconstruí outros e ampliei meus

¹ Santo Antônio de Leverger, a 35 Km da capital Cuiabá.

conhecimentos, minhas experiências a partir dos estudos realizados nas disciplinas cursadas e nas vivências que participei durante esses dois anos de formação.

Ao longo da minha trajetória acadêmica e docente ouvia muito meus colegas professores reclamarem de seus alunos, principalmente no ensino fundamental, no sentido de que não queriam estudar ou apresentavam dificuldades de aprendizagem, além da resistência de certos alunos em realizar esta ou aquela atividade. Enquanto professora de educação física, trabalhei muito com atividades lúdicas nas minhas aulas. E percebia que os alunos dificilmente faltavam às aulas. As aulas eram no contra turno e a participação era efetiva. Foi a partir daí que iniciei minhas reflexões acerca do lúdico, pois, os alunos gostavam das aulas de educação física e nas aulas eu também trabalhava o lúdico.

Dessa forma, decidir pela temática do projeto de pesquisa não foi difícil, já que sempre estava em mim o desejo de realizar um trabalho na perspectiva lúdica. Resolvi, então, pesquisar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças. Daí surgiu a questão da pesquisa: *Quais as concepções e práticas pedagógicas que os professores dos anos iniciais têm acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem?*

Partindo dessa premissa, a pesquisa foi intitulada em **“O Lúdico no processo ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental”**.

A pesquisa apresenta como objetivo principal: *Investigar concepções e práticas pedagógicas de professores acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental*, e como objetivos específicos: - *Identificar o que os professores concebem por lúdico*; - *Investigar se recebem formação inicial ou continuada que subsidiem sua prática pedagógica acerca do lúdico*; - *Observar como os conteúdos de ensino são trabalhados pelos professores nos anos iniciais*; - *Verificar se o espaço físico da aula garante às crianças a aprendizagem dos conteúdos formais de ensino na perspectiva lúdica*.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem, entendemos que não deve ser uma atividade mecânica, não deve se resumir ao simples ato de transmitir conhecimento. A relação do ensinar e aprender é uma relação recíproca, mútua. A relação do professor e aluno é uma característica fundamental para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem, e é nessa relação, através do diálogo, que acontece o processo educativo.

A maneira – metodologia – de como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam os conteúdos de ensino às crianças podem criar ou não possibilidade de aprendizagens às crianças. Crianças aprendem através de experiências lúdicas, das relações

pessoais e interpessoais. Aprendem com a interação com o meio em que vive ou se encontra. Aprendem brincando, criando e recriando.

Na fase inicial de escolarização as crianças necessitam de um ambiente interativo, acolhedor, atrativo, lúdico. A escola é um ambiente interativo, socializador e também é um local onde pode se aprender brincando.

O processo de aprendizagem dos conteúdos de ensino é um trabalho que exige conhecimento, planejamento, organização, compromisso docente. E trabalhar na perspectiva lúdica também exige muita dedicação, é prazeroso, porém, trabalhoso.

As atividades lúdicas enquanto atividades que fazem parte da infância, podem criar possibilidades de aprendizagens de maneira motivadora, em um ambiente socializador, alegre e divertido. As crianças fazem suas descobertas e constroem seus conceitos através das experimentações, das brincadeiras.

No momento lúdico elas se relacionam com o ambiente e os objetos que as cercam e com as coisas que lhe são apresentadas. É nesse momento da interação, da descoberta, da aprendizagem que o professor deve estar preparado para lidar com os conteúdos de aprendizagens de maneira lúdica e com responsabilidade e compromisso de garantir à criança uma aprendizagem mais eficaz.

Para fundamentar nosso trabalho acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem recorreremos aos conceitos de Kishimoto (2003), Kishimoto e Santos (2016), Vygostky (2007), Brougère (2001), Almeida (2003) e outros, que frisam a importância do processo de aprendizagem na perspectiva lúdica na educação de crianças.

Para dar mais realce à justificativa desta pesquisa, consideramos importante apresentar um panorama das produções acadêmicas construídas e disponibilizadas no período de 2005 a 2015 acerca da temática *Lúdico*.

O panorama representa um levantamento das produções acadêmicas acerca do lúdico e suas implicações voltada à aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Mediante o levantamento das produções, foi realizada a leitura dos resumos, dos objetivos; da metodologia utilizada e das considerações finais de cada trabalho acadêmico. O objetivo de realizar o panorama das produções acadêmicas acerca do lúdico e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de crianças nos anos iniciais de ensino fundamental foi conhecer o que se tem produzido, como se tem produzido acerca dessa temática e quais as contribuições para a educação. Permitiu-nos compreender o que e como está sendo tratado essa temática na comunidade acadêmica assim como entender o porquê dos autores que abordam o lúdico são praticamente os mesmos durante décadas.

As buscas pelas produções acadêmicas foram realizadas nos *sítios* Domínio Público, que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos promovendo o amplo acesso às obras, sejam literárias, artísticas ou científicas, de forma livre e gratuita ², e no banco de dados da CAPES. O levantamento deu-se pelas produções em nível de mestrado e de doutorado na área de conhecimento, Educação. Foram utilizados para as buscas, os descritores: lúdico; ludicidade; ensino fundamental; ensino e aprendizagem.

Após breve análise das dissertações e teses levantadas, identificamos que grande parte das produções são pesquisas investigativas de campo, com abordagem qualitativa, os objetivos tratam da contribuição e importância do lúdico na educação, há também, outras que tratam da formação docente na perspectiva lúdica. As técnicas de coletas de dados, são em sua maioria, observações, questionários e entrevistas.

Percebeu-se que a maioria das produções acadêmicas são trabalhos em nível de Mestrado. Notamos que trabalhos em nível de Doutorado ainda são poucos, considerando o recorte temporal pesquisado. O levantamento das pesquisas acerca do lúdico foi, em sua maioria, considerada importantes e relevantes no contexto escolar, porém, observou-se a ausência da prática pedagógica dos professores que atuam com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva lúdica, em relação ao trabalho dos conteúdos e que relataram, nas pesquisas, as dificuldades em trabalhar na perspectiva lúdica, mesmo sabendo das contribuições deste princípio pedagógico.

Realizar o levantamento de produções acadêmicas acerca do lúdico subsidiou a justificativa no nosso trabalho de investigação em dois pontos importantes. Primeiro, conhecer o que se tem produzido nos últimos anos acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem em anos iniciais do ensino fundamental e quais os procedimentos metodológicos foram mais adotados para as produções. E, segundo, apresentar o diferencial do nosso trabalho que foi percorrer todo o processo de construção desta pesquisa de investigação na perspectiva da Metodologia Investigativa Comunicativa. Os aspectos metodológicos do nosso trabalho se baseiam na ação comunicativa de Habermas e na dialogicidade de Freire, que serão abordados no capítulo sobre o delineamento metodológico deste trabalho.

Apresentar um trabalho em nível de mestrado, sabendo-se que nas pesquisas produzidas e defendidas no período de 2005 a 2015 sobre concepções e práticas pedagógicas, na perspectiva lúdica, de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, não foram

² Missão do Portal Domínio Público, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/Missao/Missao.jsp>, em pesquisa realizada em 10 de julho de 2015.

utilizadas a Metodologia de Investigação Comunicativa, foi um dos elementos motivadores, incentivadores e desafiadores à nossa pesquisa. Foi uma pesquisa que exigiu muito tempo e dedicação em todo o processo de construção, pois realizar uma pesquisa e construir um trabalho na perspectiva da Metodologia de Investigação Comunicativa foi um elemento desafiador enfrentado por esta que lhes escreve.

Ao realizar este trabalho, refletimos muito sobre uma pesquisa que possibilitasse a transformação das pessoas, na valorização do sujeito e de sua realidade, na valorização do lúdico como elemento facilitador e atrativo no processo de ensino e aprendizagem de crianças e na formação do professor. Nesse sentido, este trabalho vai ao encontro das necessidades escolares em se tratando de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva lúdica, pois, apresentaremos uma pesquisa que se preocupou em apresentar resultados que demonstram a positividade de se trabalhar de maneira lúdica, mesmo que ainda tenha muito o que ser melhorado nessa perspectiva de trabalho pedagógico dos conteúdos de ensino.

A prática pedagógica na perspectiva lúdica permite potencializar o processo de comunicação, de socialização, de interação com o outro e com o meio onde a criança está inserida. Mas, para que o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica seja uma atividade potencializadora na aprendizagem das crianças, são necessários elementos que permitam essa prática.

Elementos estes que devem estar presentes no trabalho pedagógico do professor, como o planejamento, a organização dos conteúdos e atividades, adotar métodos e metodologias que possibilitem a aprendizagem, buscar melhorias à sua prática pedagógica, refletir sua prática pedagógica, receber formação continuada nessa perspectiva, enfim assumir o compromisso no processo de ensinar e aprender, efetivamente.

Que os professores sejam e estejam preparados para o trabalho do ensino e aprendizagem através das atividades lúdicas, caso contrário, a prática desta atividade pode se tornar um problema no processo educativo.

No decorrer do texto que apresentamos, os verbos utilizados, no modo indicativo, tais como, pesquisamos, analisei, adotamos, realizei, dentre outros, apresentados tanto na primeira pessoa do singular quanto na primeira pessoa do plural referem-se a um conceito / reflexão / ação individual e coletiva. Há momentos no texto em que verbos indicativos na primeira pessoa do singular indicam a minha posição, o meu olhar diante de uma situação enquanto pesquisadora, em outros momentos, os verbos indicativos na primeira pessoa do plural fazem referências a uma reflexão ou conceito da pesquisadora e orientadora da dissertação e / ou

pesquisadora e professores participantes da pesquisa. Tais verbos estão identificados em nota de rodapé para melhor compreensão da pesquisa.

Este trabalho está organizado em capítulos que se inter-relacionam no intuito de compreendermos os objetivos deste trabalho.

O primeiro capítulo traz concepções do lúdico abordado pelos teóricos que tratam desta temática. Trata-se de uma breve contextualização dos conceitos do lúdico e sua presença desde a antiguidade até a contemporaneidade. Apresenta, brevemente, a trajetória do lúdico com o objetivo de entender a importância da atividade lúdica no processo de aprendizagem das crianças. A historicidade do lúdico na educação para mostrar que a atividade lúdica já existia desde a antiguidade, e que o lúdico era tratado como elemento importante para o desenvolvimento humano, através dos jogos, por exemplo. Apresentamos, ainda neste capítulo, as contribuições dos teóricos e dos seus principais conceitos acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças, para compreender como o lúdico pode ser utilizado didaticamente como fator potencializador na aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Se baseia em concepções de autores e educadores que defendem o lúdico e a aprendizagem no contexto escolar, mostrando que a aprendizagem na perspectiva lúdica é possível. Os conceitos de autores como Kishimoto (2003), Kishimoto e Santos (2016), Brougère (2001), Vygotsky (2007 - 2016), Almeida (2003), sustentam a pesquisa no se refere ao lúdico na aprendizagem, já que o lúdico é nosso objeto de investigação. Contribuem também neste capítulo, educadores e teóricos como Freire (1987 - 1996), e Charlot (2013), com abordagens referentes ao contexto em que se encontra a educação na contemporaneidade.

O segundo capítulo dedica-se ao referencial teórico metodológico da pesquisa. Apresenta a Metodologia de Investigação Comunicativa, utilizada nesta pesquisa, pautada na concepção do filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, Jürgen Habermas e nas concepções do educador brasileiro, Paulo Freire. O capítulo aborda as questões teóricas da Metodologia de Investigação Comunicativa, tendo como foco principal a ação comunicativa e a ação dialógica. Caracteriza o cenário da pesquisa e os professores participantes, identificando as turmas em que lecionam. Situando o leitor sobre como e onde a pesquisa foi realizada, qual o método, quais as técnicas e os procedimentos metodológicos utilizados na coleta e produção das informações e qual abordagem foi utilizada para a análise das mesmas.

O terceiro capítulo está organizado de forma a apresentar as informações investigadas, analisando-as à luz do referencial teórico. Contempla a análise das informações coletadas e produzidas durante todo o processo do trabalho de pesquisa – os resultados. Aborda qual o

nível de análise da Metodologia de Investigação Comunicativa foi adotado para realizar a análise das informações, apresentando detalhadamente como foi realizado todo este processo. Este capítulo está organizado em três Eixos visando atender o que foi proposto nesta pesquisa de investigação, sendo as dimensões apresentadas em quadros e, posterior análise intersubjetiva.

E por fim, as considerações, que denominamos como Palavras Finais. São apresentados os pontos que consideramos³ importantes e relevantes a serem destacados: os resultados. Trata-se de apresentar os resultados da pesquisa, assim como reflexões à pesquisadora, aos professores participantes da pesquisa, à escola pesquisada, acerca da temática investigada, durante todo o processo de construção do trabalho. Aborda aspectos que, eu pesquisadora, considero preocupante e emergencial a respeito da Formação de Professores, pois a pesquisa mostra com clareza, mediante as entrevistas comunicativas em profundidade, as lacunas existentes na formação de professores.

Apresentamos a pesquisa de Mestrado na área educacional, intitulada como “ *O Lúdico no processo ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental*”, fruto de um trabalho construído com muita dedicação e responsabilidade, para que o leitor possa usufruir de uma boa leitura e extrair aquilo que possa contribuir à sua vida profissional e pessoal.

³ Pesquisadora e orientadora.

1 LÚDICO NA EDUCAÇÃO E NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS

1.1 Abordagens sobre as concepções de lúdico

A prática da atividade lúdica e suas implicações são assuntos que merecem espaço no contexto da infância. Adentrar no termo lúdico para refletir sobre sua prática no contexto educacional, implica em compreender suas concepções, seus significados, para tanto, apresentamos alguns teóricos que tratam do lúdico e suas definições.

Estudos nas mais diversas áreas de conhecimento têm sido realizados acerca do lúdico como na psicologia, na sociologia, na filosofia, na educação física, na pedagogia dentre outras. Entretanto, não há uma única definição à terminologia lúdico, pois há uma diversidade de significados atribuídos ao termo devido ao contexto histórico e das situações em que as crianças no espaço - tempo⁴ se encontravam.

O termo lúdico vem do latim *ludus* e significa jogo, divertimento, brincar. Nesta pesquisa nos apropriamos do significado do lúdico no que se refere a jogo, a brincar. No Dicionário Aurélio⁵ (2004, p. 1233), lúdico é referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos.

Recorremos ao conceito de jogo no campo da filosofia por tratarmos de teóricos e educadores que também são filósofos como, Luckesi (2005), Huizinga (2008) dentre outros que tratam do lúdico como momento importante para o desenvolvimento humano da criança e sua aprendizagem.

De acordo com o Dicionário de Filosofia, a palavra jogo significa,

Atividade ou operação que se exerce ou se executa por si mesma, e não pela finalidade à qual tende ou pelo resultado que produz. Por este caráter Aristóteles aproximou o J. à felicidade e à virtude, [...] Kant não faz outra coisa senão reproduzi-lo ao dizer que o J. é "uma ocupação por si só agradável e não necessita de outro objetivo"[...] Para Froebel, o J. está para a criança assim como o trabalho está para o homem e a criação está para Deus: é a manifestação necessária da atividade da criança assim como o trabalho é para o homem e a criação, para Deus [...]. Portanto o J. infantil não é um passatempo: as disposições futuras do homem, tanto com relação às coisas quanto com relação aos outros homens, formam-se na primeira infância, através do J. E Froebel propõe que toda a educação da primeira infância se desenvolva através do J., do qual deu minuciosa regulamentação (ABBAGNANO, 2007, p. 588)

⁴ Referência ao período e espaço histórico (contexto histórico).

⁵ Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 3ª ed. Curitiba; Positivo, 2004.

Jogo no sentido da filosofia, apresentada na citação acima, faz referência a uma atividade e necessidade própria da pessoa, ligada a algo agradável. Os filósofos mencionados na citação se referem ao Jogo como atividade de fundamental importância ao desenvolvimento humano da criança, quando Aristóteles, por exemplo, diz que aproximou o jogo à felicidade e à virtude e quando Froebel propõe que a educação da primeira infância seja desenvolvida através dos jogos.

Segundo Kishimoto (1998), na antiguidade clássica, o jogo era utilizado como metodologia para ensinar as crianças. O ensino através dos jogos era defendido pelos filósofos Aristóteles e Platão. O jogo era visto como um elemento fundamental para a aprendizagem. O lúdico era considerado uma ferramenta metodológica pelos filósofos.

Platão considerou o lúdico como ferramenta facilitadora ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças e que as práticas de atividades lúdicas apresentavam grandes influências na educação. Aristóteles, discípulo de Platão, planejou um sistema de ensino que equilibrava as atividades físicas e intelectuais, expandindo a acessibilidade dessas atividades à pessoas que não tinham acesso (FERRARI, p.7, 2003).

Já no período da Idade Média, as atividades lúdicas foram perdendo sua importância tanto no contexto educacional quanto de forma geral. Isso devido a influência de uma Educação Eclesiástica. Segundo Ferrari (2003), com a predominância do cristianismo, os conceitos de Platão sobre o lúdico foram “ajustados” e os de Aristóteles foram ignorados até a chegada do Renascimento. O Renascimento marca a chamada Idade Moderna, dentre outros vários acontecimentos (Grandes Navegações; Iluminismo etc).

Com a vinda da Revolução Francesa e da influência de seus valores pelo Mundo Contemporâneo, as atividades lúdicas ganharam espaços nas salas de aula, foram cada vez mais praticadas. Na contemporaneidade, o conceito de lúdico e sua implicação no contexto educacional vem ganhando espaços nas discussões atuais acerca do processo de aprendizagem de crianças.

Huizinga (2008, p. 03), considera o jogo como fenômeno cultural e reconhece a experiência lúdica em diversos momentos e situações da vida humana, tais como no conhecimento, na poesia, na filosofia, na arte. Para o autor “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Segundo o autor, o jogo faz parte da infância, pois a criança não consegue, ainda, distinguir a realidade da fantasia, e quando se apresenta o lúdico a ela, contribui-se na descoberta de transformação do pensamento humano.

Para Huizinga (2008, p. 04), o jogo é central para a civilização, que vem de uma categoria primária de vida, de fundamental importância como o raciocínio (*homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*homo faber*). O jogo é visto para este autor, como possibilidade de experimentar, de criação, de transformação, aí o momento de se apresentar o lúdico. O lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado. O autor trata de características do jogo relacionadas a elementos sociais, quando faz referências do jogo à cultura. Afirma ainda, que as crianças quando brincam, utilizam das representações próprias do jogo e as desenvolve com seriedade, pois apresenta em sua essência, o divertimento, a alegria, o prazer.

Para Friedmann (1996, p.12), *“o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras”*, ou seja, o termo brincadeira para a autora se refere a *“ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não – estruturada.”*

Além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades físicas, morais, cognitivas e também sociais e afetivas, o jogo e a brincadeira possibilitam a criança a desenvolver outras diferentes aprendizagens, seja individual ou interagindo com o outro ou com o mundo, permitindo sua estruturação enquanto ser humano.

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando, está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMANN, 1996, p.41).

A autora nos subsidia ao afirmar que as atividades lúdicas possibilitam a prática pedagógica, que os jogos e as brincadeiras permitem o aprendizado com o outro e com o mundo. Permitir as crianças interagirem, socializar com outras crianças e com as coisas ao redor, é dar possibilidade à essa criança de desenvolvimento físico, cognitivo, cultural.

“O conceito de brincar que perpassa nosso cotidiano é bastante moralista. Aqui e acolá dizemos ou ouvimos dizer: “Agora, acabou a brincadeira; vamos trabalhar”; “Aqui não é lugar de brincadeira”; “Isso não é uma brincadeira”; “Vocês estão brincando, mas é preciso levar isso a sério”. Essas e outras expressões não fazem jus ao conceito de brincar. Ao contrário, desqualificam-no” (LUCKESI, 2005, p.01).

O autor contribui para fundamentar o que ainda ouvimos de nossos colegas professores, que brincar no ambiente escolar é “bagunça”.

Brincar neste caso significa agir de forma lúdica e criativa, permitindo, também, ao professor o trabalho de interação social, de afetividade, de socialização que auxiliam na

construção do conhecimento. Luckesi (2005, p.01) defende que brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo.

Enquanto professora em início de carreira, ouvi colegas professores afirmarem que a escola não é lugar de brincadeira e que a sala de aula é lugar de coisa séria, afirmando que a atividade lúdica não passa de “um passa tempo”. Consideramos, afirmações como essas, ultrapassadas. Tomando como exemplo os filósofos Platão e Aristóteles, em tempos diferentes no contexto histórico, o lúdico tinha sua importância na aprendizagem e na formação da criança.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (CRUZ, 1997, p. 12).

Para o autor o brincar é muito mais que um passatempo, que um momento de brincadeiras inúteis. A prática de jogos e brincadeiras facilita o desenvolvimento tanto motor quanto cognitivo de uma pessoa. O desenvolvimento das dimensões humanas (motora; cognitiva; social; cultural) permite a construção de conhecimentos através da prática de atividades lúdicas. Porém, ainda há profissionais da educação que concebem as atividades lúdicas na escola sem valor para a criança,

Ludicidade para Luckesi (2005, p. 02) é um “*fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo defendida por mim a partir do lugar interno do sujeito*”. E para compreender a ludicidade como fenômeno interno, o autor defende que a prática do lúdico propicia uma experiência plena para o sujeito, nas questões que envolvem a dimensão humana do sujeito (de desenvolvimento, integridade, identidade).

Para Winicott (1975, p. 79), brincar significa uma experiência, ou seja, uma forma básica de viver, uma experiência criativa. O autor defende que “é no brincar e talvez, apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruam sua liberdade de criação.”

Para a criança, a liberdade de criação está presente em todos os momentos, independente de época ou classe social, pois a brincadeira, os brinquedos, os jogos fazem parte de sua infância. A criança ao brincar interage com os objetos e pessoas ao seu redor e, nesse momento da brincadeira, da ludicidade, ela (re) produz e constrói seus primeiros conhecimentos acerca daquilo que ela está envolvida.

O brincar do adulto também é brincar, é diferente do brincar da criança, mas é brincar. Para o adulto, os tipos de brincadeiras mudam, se transformam, mas permanece o estado interno de realização, de alegria, de ter vivido experiências. Assim como o ser humano se desenvolve, os instrumentos de ludicidade também vão se modificando, conforme os anos vão passando, porém, isso não significa que o adulto não possa experimentar, vivenciar novamente as fases de sua infância, os momentos de ludicidade, dos brinquedos, dos jogos.

Brougère (2001), trata do termo jogo como atividade lúdica, já que, conforme os significamos que os outros autores apresentam, não há uma rigorosidade na definição do termo. O autor só considera uma atividade como jogo quando os participantes deste forem capazes de considerar uma ação em que as coisas se tornem outras, ou seja, as ações e os objetos são transformados com as circunstâncias.

Em grego, todos os vocábulos referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (país). O verbo paízeim, que se traduz por 'brincar', significa literalmente 'fazer de criança'. [...] Só mais tarde paignia passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...]. Em latim a palavra ludibrium, proveniente de ludus, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra crepundia, frequentemente traduzida por 'brinquedos infantis' parece só ter adquirido sentido depois do século IV, e encontrá-lo-emos frequentemente na pluma dos humanistas renascentista [...] (MANSON, 2002, p. 30).

O autor evidencia em sua obra que as atividades lúdicas, definidas como brincadeiras, são passadas historicamente, de geração a geração e, que os termos utilizados para se referir as atividades lúdicas em grego, estão relacionadas à palavra criança. Nesse sentido, as brincadeiras e jogos fazem parte da infância.

Entendemos que o brincar, o jogar são estruturas da linguagem, ou seja, são significantes do diálogo, portanto é importante expandir a dimensão lúdica. Diante dos conceitos atribuídos ao termo lúdico sob o olhar dos autores que tratam da temática, atribuo ao lúdico uma forma de se comunicar brincando ou jogando e ao jogar ou brincar, uma maneira de se comunicar. Outros conceitos poderiam ser dados ao termo lúdico através de um estudo sobre a etimologia da palavra, mas neste trabalho, utilizaremos como conceitos do termo lúdico, o jogo e a brincadeira.

Friedmann (2006) afirma que a análise do lúdico pode ser realizada nas dimensões:

- Sociológica: a influência do contexto social em que os diferentes grupos de crianças brincam;
- Educacional: a construção do brincar para a educação, desenvolvimento ou aprendizagem da criança;

- Psicológica: o brincar como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos, (exemplo a ludoterapia);
- Antropológica: a maneira como o brincar reflete, em cada sociedade, os costumes e a história das diferentes culturas;
- Folclórico: o brincar como expressão da cultura infantil através das diversas gerações, bem como as tradições e os costumes nelas refletidos através dos tempos.

Percebe-se que o lúdico está presente em várias áreas de conhecimento. Nosso foco é na área educacional, nesse sentido, no tópico a seguir, discorreremos na historicidade do lúdico em diferentes contextos históricos, percorrendo momentos da antiguidade até a contemporaneidade, sendo apresentado no subitem seguinte.

1.2 Breve historicidade do lúdico em diferentes contextos históricos

Consideramos importante relatar, mesmo que brevemente a historicidade do lúdico, para o entendimento da sua prática no contexto educacional. Para compreender o lúdico em diferentes espaços e momentos discorreremos na historicidade do lúdico, desde a antiguidade até a sociedade contemporânea numa breve análise de seu percurso.

Os autores que sustentam a teoria do lúdico em diferentes momentos históricos são Vigotsky (2007 - 2016); Brougère (2001); Huizinga (2008), Kishimoto (2003), Kishimoto e Santos (2016), Winicott (1975), Almeida (2003) nas abordagens filosóficas em Platão, Aristóteles e Rousseau⁶, sociológica, antropológica, histórico – cultural, dentre outros nas diversas áreas do conhecimento, tais como psicologia, pedagogia, educação física.

O lúdico esteve presente em diversos períodos históricos, desde a Grécia antiga até a contemporaneidade, possuindo em cada período suas características e interpretações conforme o contexto histórico da época, pois, independente da época, o lúdico esteve presente no contexto de vida das crianças, visto que, a prática da atividade lúdica apresentava-se de maneiras diferentes conforme os acontecimentos de determinados períodos da história.

Para o entender o lúdico neste espaço de tempo recorreremos, também, à obra, *Paidéia – a formação do homem grego*, do autor Werner Jaeger e à obra *Suma Teológica*, de Tomás de Aquino (2001) e consultas a resumos de obras de filósofos que abordaram o jogo como atividade fundamental à aprendizagem de crianças.

⁶ NOVA ESCOLA. Revista. **Grandes Pensadores**: 41 educadores que fizeram história, da Grécia Antiga aos dias de hoje. Editora Abril, Fundação Victor Civita. Edição Especial; 10/2008.

Paidéia é uma palavra grega, originada do termo *paidós*, que significa criança. Paidéia, portanto, significava criação de meninos, não se resumindo especificamente à educação, mas também nos conceitos de cultura por exemplo. Paidéia, também pode ser entendida como uma educação que forma o cidadão, através da música, da arte, da ginástica, não somente preparar a criança para a vida adulta, mas prepará-la como cidadão nas mais diversas dimensões humanas, preparando-a para as relações humanas.

Ao longo da história, os fundamentos de Santo Tomás de Aquino (2001), um dos principais pensadores do Ocidente e educadores da pedagogia medieval, como Alcuíno, por exemplo, relacionados à formação do homem grego permitiu-nos um entendimento sobre a presença do lúdico ao longo da história. Santo Tomás de Aquino situou o lúdico no ato criador do Deus Ludens – Sabedoria Divina, trazendo a luz, trechos bíblicos de quando Deus criou o mundo.

O termo *ludus* utilizado por Tomás de Aquino, no período medieval, é entendido, atualmente como brincar.

- o brincar do adulto (embora nada impeça que – com as devidas adaptações – se aplique também às crianças); a graça, o bom humor, a jovialidade e leveza no falar e no agir, que tornam o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável (ainda que possa se incluir nesse conceito de brincar também as brincadeiras formalmente estabelecidas como tais); - virtude da convivência, do relacionamento humano. (LAUAND, 1991, p. 44).

Na antiga Grécia, a capacidade criativa da criança era muito valorizada, pois permitia que meninos e meninas, aprendessem a inventar, a reinventar, a expressar-se de maneira criativa, a partir da criação de jogos. Nesta expressividade e criatividade das crianças, os gregos consideravam como fundamental a oportunidade de ensinar através do brincar. Acreditavam que a essência educativa estava mais no brincar do que no brinquedo, já que o momento do brincar – a ludicidade - possibilitava meninos e meninas à capacidade criativa.

A historicidade do lúdico em uma abordagem histórico cultural se fundamenta nos estudos realizados por Vygotsky (2002 – 2008), que trata de elementos históricos que influenciaram o lúdico na aprendizagem de crianças. Para o autor, o ser humano é um ser sócio histórico, ou seja, um ser construído historicamente e que se relaciona através da linguagem e assim se estabelece nas contradições do meio social.

Para entender a criança e o lúdico, é de suma importância compreender o momento social e histórico que a sociedade se encontrava em determinado período. Nos tempos primórdios, por exemplo, a criança aprendia por meio da imitação. A criança aprendia

conforme experiência transmitida pelos adultos, ou seja, a aprendizagem acontecia por meio da prática.

Ao lembrarmos das aulas de História, percebemos esse fato da imitação. Quando os adultos saíam para caçar, por exemplo, eles utilizam do arco para capturar o animal que serviria de alimento. As crianças imitavam os adultos na atividade da caça. Para o adulto, trabalho, sobrevivência. Para a criança, brincadeira, lazer, prazer.

Almeida (2003), evidencia em sua obra que esse contexto de sobrevivência é marcado pela cultura educativa. Uma cultura marcada pelos “jogos de sobrevivência” e, assim, o brincar das crianças assumia um elemento social importante, o de aprender as regras da vida cotidiana. Diante das situações de vida, as crianças brincavam, jogavam, conforme as necessidades reais (de sobrevivência), com base na imitação da prática cotidiana dos adultos.

Com o aparecimento das cidades, surge uma nova organização de sociedade, e consequentemente, uma nova estrutura econômica. Assim, surgem as primeiras escolas, porém, para as famílias tradicionais, as famílias da nobreza. As crianças dessas famílias eram instruídas por essas escolas, pois, as crianças, precisavam ser educadas.

O filósofo Platão (2008), afirmava que as crianças deveriam envolver-se com atividades lúdicas, desde cedo. Defendia que as atividades lúdicas eram eficazes para a formação do caráter e personalidade de crianças, portanto, tanto homens quanto mulheres deveriam receber a mesma educação. O autor incentiva a educação das crianças através das brincadeiras e jogos, e não defende a educação da criança através da violência, ou de qualquer elemento simbólico da violência. Consideramos as brincadeiras e os jogos como atividades lúdicas, das quais Platão se referenciava.

De acordo com os estudos realizados por Manson (2002), foi na Grécia Antiga que surgiram muitos dos brinquedos e brincadeiras que conhecemos atualmente.

O jogo dito de pentelitha, que consistia, originalmente, em lançar ao ar cinco pedrinhas, apanhando a maior quantidade possível nas costas da mão, atravessou os séculos e era certamente praticada com ossinhos. Jogava-se aos dados com o astrálogo do carneiro atribuindo-se um determinado valor a cada uma das quatro faces, mas também se encontravam dados de ouro e de prata. (MANSON, 2002, p.26).⁷

Os filósofos desse período davam importância aos jogos pois acreditavam na aprendizagem das crianças através dos movimentos do corpo.

⁷ Astrálogo, também conhecido como osso.

Na contemporaneidade, a atividade lúdica é discutida pelos educadores, como enfatiza o capítulo 1, porém, na prática o que se percebe é que esta mesma atividade, da qual se investiga, não leva a sério o lúdico com fins educativos no contexto escolar.

Linhas de pesquisas, como a psicologia em Vigotsky (2007 - 2016) e Piaget (1986) e as contribuições da filosofia, referem-se ao brincar, ao jogo como atividade que colabora com a aprendizagem, é vista como algo que vai além do simples sinônimo de jogo.

Em estudos realizados pelos autores aqui citados, o brincar ultrapassa o universo do simples brincar, do brincar espontâneo. O brincar tratado aqui possui interferências no contexto pedagógico, social, cultural, que contribui na aprendizagem da criança, além de lhe proporcionar prazer.

Para Piaget (1986) depois do amadurecimento da criança é que surge a aprendizagem, ou seja, a partir da maturação mental da criança é que a aprendizagem pode ser desenvolvida. Com isso, o autor classificou o desenvolvimento da criança em estágios, conforme sua maturação e aprendizagem, identificando de que forma o lúdico ou jogo, se manifesta nos estágios de desenvolvimento.

No período de 6 a 7 anos, que vai do estágio pré-operatório até o operatório formal, é a fase da iniciação dos jogos de regras, segundo Piaget (ibid). É neste estágio de desenvolvimento da criança que os jogos simbólicos e os jogos de regras devem ser apresentados, pois, nesta fase a criança se encontra preparada para entender os processos de assimilação e desenvolvimento das atividades e suas respectivas regras.

Para Kishimoto (1993) os jogos tradicionais, no enfoque folclórico citado por Friedmann (2006), fazem parte do patrimônio cultural da sociedade e fazem do mundo infantil, pois, podem contribuir para uma melhor formação do caráter e personalidade da criança. Huizinga (2001) em sua obra *Homo Ludens*, também considera o jogo como elemento da cultura, assim como Brougère (2001), que trata do lúdico como elemento de fundamental importância à cultura.

Os filósofos Platão, Aristóteles e Rousseau⁸, filósofos de diferentes tempos, acreditavam no valor do lúdico como fator fundamental no desenvolvimento do ser humano, além do seu poder de entretenimento. As áreas de conhecimento citados por Friedmann (2006) acerca do lúdico, demonstra o valor que as brincadeiras e jogos possuem para o

⁸ Foram realizadas leituras complementares em resumos das obras: *A República*; *Arte Poética* e *Emílio ou Educação*, artigos, revistas eletrônicas acerca do lúdico, artes, poesias nas ideias de Platão, Aristóteles e Rousseau.

desenvolvimento das dimensões do ser humano, que quando criança, o ser humano encontra na brincadeira um suporte para uma infância feliz, com momentos divertidos.

Platão (2008) afirmava que meninos e meninas deviam envolver-se com atividades lúdicas, que elas deviam jogar, brincar. A mesma educação dada aos homens devia ser dada também às mulheres, sem distinção. Afirmou também que as atividades lúdicas não se limitam apenas em jogos ou atividades físicas, que as atividades de cunho lúdico podiam servir de suporte à outras atividades, pois eram eficazes à formação da personalidade e caráter das crianças.

Aristóteles (2008), outro filósofo, afirmou que na brincadeira a criança entra num processo de catarse, ou seja, uma espécie de purificação da alma, devido aos sentimentos e emoções que se exprimem no momento da brincadeira. Ele ainda analisava que os jogos não deviam ser vistos apenas como passatempo para as crianças, mas como atividades sérias que preparava para vida social.

Kishimoto (1998) quando trata do desenvolvimento físico, cognitivo, cultural da criança, afirma que por meio do brincar, ela consegue compreender a realidade que a cerca. Ao brincar, a criança interage com as coisas e pessoas que possibilitarão o desenvolvimento de sua aprendizagem. No entanto, não se deve privá-la de brincar. Vygotsky (2007) trata sobre a importância da interação social para o aprendizado do ser humano.

E Rousseau (2008) dá ênfase aos exercícios físicos, a liberdade dos movimentos, que através dos jogos, o ser humano alcança a satisfação da alma. O autor é categórico ao afirmar que as crianças têm métodos próprios de construir conhecimentos, ou seja, tem maneiras próprias de pensar e perceber a realidade. Resumindo, Rousseau trata do ser humano saudável e bom, do menino que imita as ações do adulto, mesma visão que Aristóteles aborda em sua obra, e da criança que se desenvolve integralmente como afirmou Platão. Todo esse movimento envolvendo a formação de caráter e personalidade, de educação da criança à vida adulta, é também alcançado por meio da educação lúdica.

Para discorrer sobre a ludicidade numa abordagem histórico – cultural, recorremos a Vigotsky (2007 - 2016), permeando em diferentes contextos históricos.

Assim como Brougère (2001) e Huizinga (2008), Vygotsky (2003) também abordou os jogos e brincadeiras como elemento culturalmente fundamental à infância e importante à educação. O autor afirma que o interesse da criança pelo jogo e pela brincadeira depende muito da idade em que ela se encontra, pois, as atividades devem corresponder aos interesses das crianças, para que elas possam desenvolvê-las com prazer.

Vygostky (2003) contribui ao abordar que a criança em suas brincadeiras de faz-de-conta, do imaginário, da fantasia, aprende muito nessa fase. Que a atividade lúdica, entendida pelo autor como jogo e brincadeira, tem grande importância à aprendizagem de crianças e que em nenhum outro período da vida, a criança aprende tanto quanto nos anos de suas brincadeiras infantis.

1.3 Abordagens teóricas na defesa do lúdico no processo de ensino e aprendizagem

Concepções e historicidade do lúdico foram abordados no capítulo anterior, desta maneira, a contextualização teórica se baseia nos conceitos de Vigostky (2007 - 2016), Kishimoto (2003), Brougere (2001), dentre outros acerca das atividades lúdicas para a aprendizagem de crianças. Para abordagem referente à prática pedagógica apresentamos os conceitos de Freire (1987 - 1996) dentre outros teóricos para sustentar nossa pesquisa.

As brincadeiras, os jogos, os brinquedos fazem parte da infância e são ações importantes no desenvolvimento da criança, tendo também importância nas práticas educativas, no processo ensino e aprendizagem. A criança, em contato com outros seres semelhante e com as coisas ao seu redor, aprende, descobre, criando e recriando situações que com o passar do tempo vai aprimorando, vai conhecendo e entendendo melhor. As situações reais em que a criança é exposta, permite o contato com as experiências que podem proporcionar o aprendizado e conhecimento das mais simples ações (chutar uma bola), até as mais complexas (resolver situação – problema matemáticos, por exemplo).

É gratificante e significativo, para o professor e para os seus alunos, trabalhos que envolvam saídas da sala de aula ou mesmo da escola: visitar uma exposição em um museu, visitar uma fábrica, fazer uma pesquisa no bairro, conhecer cidades históricas, etc. **Essas situações são geralmente lúdicas e representam oportunidades especiais para todos se colocarem diante de situações didáticas diferentes**, que envolvam trabalhos especiais de acesso a outros tipos de informações e outros tratamentos metodológicos de pesquisa. (PCN: história, geografia, 1997, p.61, grifo nosso).

O contato com o mundo, a integração com outras pessoas, a busca por conhecimento, a resolução de conflitos, a interação social, afetiva, cultural, as experiências vividas e exploradas, são elementos fundamentais ao aprendizado, essenciais à apropriação do conhecimento e a isso chamamos de Educação.

Não é recente que nos deparamos com problemas na educação. Problemas e dificuldades *de* e *na* aprendizagem de crianças, na formação de professores, na prática

pedagógica, nos currículos escolares, nas políticas públicas educacionais, dentre várias outras situações que permeiam o contexto educacional. E esses elementos que interferem diretamente *a e na* educação, vem desde os tempos passados.

Na educação tradicional a criança era considerada uma tábula rasa, os conteúdos eram transmitidos de maneira mecânica e o professor era o único detentor do conhecimento. Além disso, os conteúdos deveriam ser decorados, não era permitido questionar, pois eram considerados como verdades absolutas. O professor sabe e transmite o conhecimento e o aluno apenas recebe esse conhecimento, de forma verbal. Apenas o que estava no currículo da escola poderia ser trabalhado pelos professores, nada mais além do isso.

O professor era autoritário e a relação professor e aluno se baseava na concepção do autoritarismo. O silêncio na sala de aula era como uma regra, imposto pelos professores. Não era permitido questionar, duvidar, contrariar o professor em sala de aula. Nessa concepção de ensino os conhecimentos prévios das crianças não eram considerados, pois, as crianças não sabiam nada⁹, e estavam na escola para receber as informações dos professores, os detentores da verdade e do saber.

E o que me indigna é que, atualmente, diante de tantas criações e inovações, como a tecnologia, por exemplo, ainda há professores trabalhando de maneira extremamente tradicional. São situações que podem ser observadas, na escola A ou na escola B, independente da modalidade de ensino.

Na concepção “bancária, ”

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1987, p. 34).

⁹ A inteligência cultural da criança não era valorizada.

Freire (1987) afirma que a educação bancária nega a dialogicidade, pois não se evidencia a comunicação, o que se percebe é a negação do diálogo como essência *da e na* educação, portanto, antidialógica.

Uma educação baseada no diálogo é fundamental para o processo educativo, onde se possa conceber as pessoas em suas relações com o mundo. Nesse processo dialógico e nas relações das pessoas com o mundo, Freire propõe uma pedagogia da problematização, que se baseia na criatividade, possibilitando, dessa maneira, uma reflexão e ações críticas sobre a realidade visando a transformação social. A proposta de uma educação problematizadora vem ao encontro de superar a concepção da educação bancária que é a de controlar as ações dos alunos, impedindo-os de exercerem seu papel de transformadores da sociedade.

Não devemos negar o passado, afinal, somos seres históricos, nossos pais, nossos professores, e até alguns de nós, fizemos parte da educação tradicional. Ignorar os sábios da época, ignorar a educação tradicional, não resolve os problemas da educação moderna. O que devemos fazer é entender que o cenário educacional atual é extenso, está “doente” e as consequências dessa patologia abrange diversas áreas da sociedade. Ignorar a educação tradicional é negar o passado.

Refletir sobre as ações pedagógicas tradicionais é permitir-se refletir a prática pedagógica atual. Afinal, a sociedade vive grandes e inúmeras transformações nos mais diversos campos da política, da economia, da cultura, que implicam diretamente nas questões educacionais.

A escola tradicional encontra-se, pois, em conformidade com o modo de vida e de pensamento real da burguesia. A escola nova pretende, ao contrário romper com as normas sociais e se esforça por constituir-se em sociedade ideal. No entanto, não é certo que essa ruptura seja tão completa como a queria a escola nova; de fato, a própria burguesia tende, cada vez mais, por razões que se ligam à evolução econômica do capitalismo moderno, a revalorizar a iniciativa, o trabalho em equipes, a pesquisa pessoal, o sentido das relações humanas etc. De outro lado, aí está, sem dúvida, o essencial, esse esforço de ruptura da escola nova com os modelos da sociedade adulta se desenvolve em um espaço escolar fechado, cujas características são muito diferentes daquelas da sociedade global. Mas, se admitirmos que a escola nova se opõe às normas de vida reais da burguesia, ela só pode se considerar como sociedade modelo em miniatura enquanto adotar uma concepção abstrata e individualista de vida social, concepção que é precisamente a da burguesia. (CHARLOT, 2013, p.281).

Pensar numa escola que valorize a interação social, que se preocupa com a formação dos professores, que o aluno seja o centro das atenções não significa abandonar as características da escola tradicional. Na citação acima, o autor deixa claro que mesmo em

buscas de crescimento, de valorização às condições educacionais, não há como romper completamente, com o modelo da escola tradicional. Pensamos sim, em uma escola que invista na formação e valorização dos professores, em uma escola que considere a inteligência cultural de seus alunos e que o diálogo seja um elemento presente nas aulas, que a realidade dos alunos seja considerada no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo de releituras das obras de Paulo Freire (1987 – 1996), acreditamos numa ação educativa em que o professor seja capaz de tornar o aluno em um ser crítico e participativo e a escola, deve ser um lugar de aprendizagem, de pensar e refletir, um lugar de ensino, de transformar-se através do diálogo.

Carvalho (2005), contribui ao dizer que,

A ação educativa capaz de inventar e criar novas soluções pedagógicas no cotidiano de sala de aula passa pelo entendimento de trabalho docente como práxis, já que somente mediante esse entendimento é que o professor terá condição de aprender, compreender e transformar a situação de ensino num salto qualitativo de aprendizagem do aluno. (CARVALHO, 2005, p.233).

O processo da ação educativa se dá a partir do momento em que o professor permite refletir sua prática pedagógica. Se dá a partir da reflexão – ação do trabalho pedagógico. É o processo de reflexão – ação da prática pedagógica que possibilitará a compreensão das situações cotidianas de sala de aula na busca pela transformação dessas mesmas situações que poderão contribuir para uma aprendizagem eficaz dos conteúdos de ensino às crianças.

Na pedagogia de Freire a educação deve se relacionar num processo dialético com a sociedade, constituindo-se num instrumento importante de transformação social, cultural e econômico. Essa mesma pedagogia instiga os professores a (re) pensar sua prática pedagógica, reconstruindo e reelaborando novos conceitos voltados a trabalho pedagógico.

Pensar no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva lúdica é um desafio, mesmo que na contemporaneidade diante dos avanços tecnológicos, da busca por novos paradigmas e rupturas de outros, entendemos que o *saber*, o *saber ser* e o *saber fazer* necessita de reflexões acerca dos elementos que fazem parte do processo de aprendizagem e da formação docente.¹⁰

¹⁰ Para Libâneo, a prática docente se divide em três dimensões: o *saber*, o *saber ser* e o *saber fazer*. O autor afirma que ainda há educadores que têm assumido posições de repetição mecânica e autonegação do seu papel no processo de transformação social, omitindo a explicação de conteúdos e tarefas próprias do fazer pedagógico. O *saber fazer* não é o simples ato de fazer, mas um *saber fazer* crítico que pressupõe estreita interdependência entre educação e realidade social. (LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico – social dos conteúdos. 2ª edição. Edição Loyola, São Paulo, 1985).

Na sociedade contemporânea, a educação vem sofrendo transformações que afetam diretamente a aprendizagem dos alunos e a prática docente. Um exemplo claro é a falta de respeito com a educação pública, o que ocasiona em reivindicações aos poderes públicos e geram atos, como a greve, que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”. (FREIRE, 1996, p. 27).

Assumir o compromisso com a educação com responsabilidade e seriedade, mesmo diante das situações precárias que o governo trata a educação pública, é nosso dever enquanto profissional da educação, enquanto comunidade escolar, enquanto cidadãos que visam a transformação social. Não é fundamental apenas o *saber* ou *saber ser*, é fundamental *saber*, *saber ser* e *saber fazer* enquanto sujeitos críticos – históricos – sociais. Enquanto professores, temos o dever de levar a sério o nosso compromisso com a educação e, não a ter como “bico de trabalho.”

E uma outra luta é contra o projeto de lei denominado *Escola sem Partido*, que ao nosso olhar é um retrocesso à Educação. É um movimento que não resolve os problemas educacionais e que tornam professores reféns da sua própria prática em sala de aula. É uma manobra das políticas públicas do atual governo federal e seus “comparsas”, para “amordaçar” e calar o professor que trabalha com situações reais da sociedade, fazendo com que seus alunos pensem e reflitam sobre tais situações, tornando-os cidadãos críticos e participativos na sociedade. A educação é um ato político e necessita de pensamentos revolucionários e críticos.

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, possa a ser política, algo sem valor. (FREIRE, 1996, p. 42).

O autor nos instiga a refletir sobre a prática docente, nos faz pensar sobre a educação como um ato político e não fazer da educação uma política partidária. De fato, sem uma reflexão profunda de que a educação é um ato político, sem a consciência crítica de que a educação deve ser tratada como algo primordial na vida do ser humano, ela passa a ver vista como algo sem valor ao ser humano e como fonte de lutas políticas partidárias, perdendo,

dessa forma seu valor real para o ser humano. Porém, o que pensam os adeptos ao movimento *Escola sem Partido*, é tornar a educação algo sem valor, os “baderneiros” desse movimento.

Atualmente, nosso país está passando por mudanças sociais que implicam diretamente a educação como um todo. A educação, hoje, está sendo alvo de lutas partidárias, de interesses políticos particulares, de descaracterização do que é educação. E, nossa luta por uma educação igualitária, humanizada, gratuita e pública, perde forças frente a essas tomadas de decisões que banalizam nosso trabalho com a educação.

Na obra, *A Mistificação Pedagógica*,

A educação é política. [...]. Não basta afirmar que a educação é política. [...], mas saber, no que ela é política. Podemos assumir que a educação é política pelo menos em quatro sentidos, que aliás, articulam-se uns aos outros. [...]. Antes de tudo, a educação transmite os modelos de comportamento vigentes na sociedade. [...]. A educação transmite às crianças modelos sociais de comportamento. Mas nem todas as crianças adquirem os mesmos modelos, porque nem todas são educadas no mesmo meio social. [...]. Mas toda criança sofre igualmente a influência dos modelos socialmente dominantes. Assim, têm um significado político os modelos sociais dos quais a criança se impregna. [...] A transmissão de modelos e ideais pela educação não têm, portanto apenas um significado social. Ela tem igualmente um sentido político. Em segundo lugar, a educação é política porque forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas. A educação age politicamente sobre o indivíduo ao instalar, no âmago mesmo de sua personalidade, estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização. [...]. A educação é política enquanto constrói a personalidade a partir de bases psicológicas que têm um significado político. [...]. Em terceiro lugar, a educação é política na medida em que transmite às crianças ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade etc. essas ideias políticas impregnam os modelos de comportamento, e às vezes as vemos passar do implícito ao explícito quando os adultos explicam às crianças porque devem partilhar seus brinquedos, não bater nos colegas, obedecer aos pais etc. [...]. A educação inculca na criança ideias políticas sobre a sociedade, seus fundamentos, sua organização, suas finalidades etc. Ela lhe propõe certas explicações referentes à liberdade, à justiça, às greves, aos patrões, aos policiais etc. A criança assimila, assim, as ideias políticas, as quais, como os modelos sociais e os ideais, refletem as divisões sociais, as lutas sociais e as relações de força na sociedade. Ela adquire ao mesmo tempo as ideias políticas de seu ambiente familiar e social e as concepções políticas dominantes, impostas à sociedade inteira pela classe dominante. [...]. Em quarto lugar, a educação é política na medida em que a escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de forças sociais e políticas, se encarrega dela. A escola é uma instituição educativa: esforça-se em utilizar os meios mais eficazes para atingir as finalidades educativas perseguidas pela sociedade. [...]. A escola desempenha, portanto, um papel político, na medida em que propaga uma educação que tem em si mesma um sentido político. (CHARLOT, 2013, p. 55-62).

Dois grandes autores nos instigam a refletir sobre a educação ser um ato político. Primeiro Freire (1996, p.37), nos diz que *“não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente”*. Compartilhando do pensamento de Freire, ousamos dizer que, não há neutralidade na educação, assim como não há neutralidade na política. É ingênuo, ou está sendo muito ingênuo, quem acredita que a educação é neutra. Segundo o autor, a opção pela neutralidade é uma escolha política. Porém, é sabido que a educação está permeada de valores, inclusive políticos, portanto, o discurso da neutralidade política se oculta justamente nas escolhas políticas a favor da “neutralidade”.

Há de se pensar que o sistema impõe seus próprios valores e discursa sobre a neutralidade política na educação, mas o que realmente acontece, é que, as pessoas que regem o sistema, ocultam suas posições ideológicas, favorecendo uns e oprimindo outros. Nesse sentido, há de se pensar em: quais os valores presentes na escola? Quais discursos prevalecem na escola?

Segundo Charlot (2013), a educação é política, quando nos faz refletir que a escola como uma instituição educativa objetiva formar o ser humano em sua totalidade, ou seja, nas dimensões, além da política, também culturalmente e socialmente. O autor afirma que *“a escola não pode escapar a este papel político [...]. A educação é mesmo política”* (Charlot, 2013, p. 63-64).

Oferecer ao ser humano, o conhecimento como instrumento de análise para entender a educação como um ato político, para compreender as concepções de política dominante, e também, da política que os oprimidos devem conceber para tornarem-se livres das opressões do sistema.

O projeto político pedagógico escolar contempla ideologias que ela própria escolhe para si, determinando, dessa forma, o perfil da escola. O PPP é permeado por uma visão de mundo, consequentemente, por uma escola política, mas que favorece determinados conjuntos de saberes. O sistema é o responsável por prevalecer as ideologias dela própria.

Assim, surgem as contradições nas políticas públicas educacionais impostas pelos nossos governantes, nas diferentes esferas de ensino. Contradições que contribuem nos desencontros na prática docente, nos trabalhos educacionais. Enquanto há aqueles que lutam a favor de uma escola democrática, justa e igualitária, há outros que ocultam suas ideologias para que as mesmas prevaleçam e, lutam por uma “Escola sem Partido”.

[...], que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p.28).

Não podemos negar que o professor tem a função de levar até o aluno os conhecimentos produzidos historicamente, e a escola, como instituição social, permitir que os alunos se apropriem desses conhecimentos de maneira crítica, participativa e significativa. O que não pode acontecer é a escola levar esses conhecimentos de forma mecânica. Nesse contexto de aprendizagem, o professor assume o papel de mediador entre sujeito e objeto. E nesse contexto de ensino e aprendizagem, propomos a atividade lúdica no trabalho dos conteúdos de ensino. Para tanto, apresentamos alguns teóricos que tratam do processo de aprendizagem de crianças abordando o elemento lúdico.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o ato de ensinar e o ato de aprender,

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p.12 e 13).

Os desafios educacionais que encontramos, atualmente, exigem, cada vez mais, do trabalho docente constantes transformações. Os desafios colocados pela sociedade nos fazem refletir e buscar as transformações no contexto educacional, através do diálogo. Como mencionado anteriormente, o professor era considerado o centro do conhecimento e o aluno

como um ser humano “vazio” que precisava ser “preenchido” com as informações depositadas pelos professores, os detentores do saber.

O diálogo é a peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, entre professor e aluno. O professor, assim como o aluno, está em constante processo de aprendizagem, e isso faz a diferença em sua prática pedagógica, mesmo com as dificuldades do sistema educacional (falta de formação contínua; materiais didáticos, estrutura física etc.).

O trabalho pedagógico na perspectiva lúdica é uma das maneiras que se tem de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de crianças em processo de alfabetização e em processo de assimilação dos conteúdos de ensino.

Vygotsky (2007) destaca um elemento importante na brincadeira, a questão social, evidenciando que as crianças criam situações imaginárias aliando informações do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. A interação social é um dos conceitos fundamentais deste autor, e considera esse elemento fundamental à aprendizagem. Aborda que no processo de interação com as atividades onde se tem os brinquedos, por exemplo, as crianças aprendem a agir em uma dimensão cognitiva. Vygotsky afirma que as crianças, no momento da ludicidade, apresentam comportamentos mais avançados em comparação às atividades da vida real, e isso acontece tanto pela situação imaginária que elas estão vivenciando ao brincar quanto pela subordinação às regras no momento da brincadeira.

Na situação imaginária, as crianças desenvolvem a iniciativa, demonstram seus anseios e internaliza as regras sociais, e isto, segundo Vygotsky (2007), é um fator relevante que possibilita o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, quando as crianças brincam, elas fazem do momento da ludicidade uma relação com o imaginário, e a partir desse momento, muitas coisas podem ser trabalhadas, momento este denominado como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)¹¹.

Permitir o brincar, é também, permitir o aprendizado da criança. Nas brincadeiras as crianças desenvolvem o conhecimento e esse momento do lúdico, auxilia na construção de conceitos, pois as crianças desenvolvem sua linguagem e se relacionam com as pessoas e o mundo ao seu redor. Então, por que não ensinar os conteúdos de ensino de forma lúdica?

Para Freire (1996, p. 25), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Ainda é frequente ouvirmos de professores que ensinar é transferir conhecimento.

¹¹ É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p.97).

No intervalo das observações comunicativas, que foram de aproximadamente 15 minutos por período de observação, notei que as crianças (todas as crianças da escola), quando saíam para o recreio (intervalo), elas brincavam. Brincavam de pega-pega, pular corda, adoleta, bambolê, amarelinha, corrida de carrinhos, batata-quente dentre outras brincadeiras¹². Isso é cultura, isso é cultura infantil, pois as crianças trouxeram para dentro da escola as brincadeiras que aprenderam e brincam fora da escola, compartilhando dessas atividades com as outras crianças.

É fundamental pensar no lúdico com finalidade pedagógica para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em fase de escolarização, pois elas aprendem na interação com as ações, elas aprendem com o que acontece ao seu redor, no seu contexto e, a prática da atividade lúdica pode interferir de maneira positiva na construção da aprendizagem.

Nas obras da Kishimoto (1998 – 2003), Kishimoto e Santos (2016) observamos que quando se permite a ação da afetividade, quando se possibilita a construção de representações cognitivas em um ambiente onde a criança manipula objetos e interage com o outro, o jogo contempla várias formas de representação da criança, contribuindo para a aprendizagem da mesma.

No contexto escolar, os momentos dos jogos e das brincadeiras realizadas com fins educativos, permitem que as crianças construam seus conceitos em determinadas situações a que elas são expostas, ou seja, são situações lúdicas que proporcionam às crianças, em fase inicial de escolarização, a explorarem o ambiente e as coisas que lhes são oferecidas tornando-as curiosas, ativas, criativas.

De acordo com GOMES (2009), com prazer aprende-se mais e melhor, e até mais rapidamente, e as crianças atualmente estão sempre predispostas a brincar. E mais, o autor trata o lúdico como instrumento que “humaniza” os seres humanos, devido às relações estabelecidas entre o eu e o outro.

Kishimoto e Santos (2016) tem uma visão abrangente do brincar, do jogo, o ato desta atividade ultrapassa o mundo do brincar. O brincar, o brinquedo, o jogo, tem sua história na diversidade cultural, tem suas abordagens sociológicas e tem suas potencialidades educativas.

O lúdico vai além do simples ato de brincar, têm suas interferências nos âmbitos pedagógicos, na prática pedagógica do professor. Kishimotto (2003) entende o lúdico como atividade significativa na vida da criança, como fator expressivo para o processo de

¹² Era disponibilizado às crianças durante o intervalo, uma caixa com vários materiais destinados às brincadeiras nesse período: corda, bambolês, bolas etc).

desenvolvimento e aprendizagem. Atividade significativa a partir do momento em que a criança manipula e reconstrói os objetos, adaptando-os, reinventando-os, dessa forma, ao interagir com o ambiente e com os objetos, vai assimilando como as coisas acontecem em determinadas situações – na brincadeira, por exemplo.

Em se tratando do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças vale ressaltar que a modalidade do ensino fundamental sofreu alterações nos últimos anos (2006), passando de 08 para 09 anos de duração.

O processo de ensino e aprendizagem abordado neste trabalho refere-se às crianças da 1ª Fase do I Ciclo e da 1ª Fase do II Ciclo de Formação Humana¹³. Em se tratando de Ciclo de Formação Humana, o ensino fundamental foi alterado, a partir do ano de 2006 de 08 para 09 anos. Essa alteração deu-se com a aprovação da Lei Nº 11.274/2006, na qual o ensino fundamental passa a ser de 09 anos de duração e, essa nova legislação também institui a inclusão de crianças de 06 anos nessa modalidade de ensino.

O brincar faz parte do universo da criança e, conforme a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos. Assim, as crianças tanto da 1ª Fase do I Ciclo quanto as da 1ª Fase do II Ciclo, turmas das quais os professores participantes da pesquisa lecionam, fazem parte desse universo das brincadeiras. As brincadeiras e os jogos desenvolvem, além das habilidades físicas, as habilidades cognitivas, sociais, afetivas e culturais.

A criança, ao iniciar o ciclo básico, está na idade de vivenciar o companheirismo como um processo de socialização, de estabelecimento de amizades. Compartilhar uma atividade lúdica e criativa baseada na experimentação e na compreensão é um estímulo para a aprendizagem. (PNC: Arte, 1997, p. 58).

Nesse sentido, a interação social e a linguagem são elementos essenciais para o processo comunicativo e dialógico, possibilitando o aprendizado eficaz na perspectiva lúdica. Porém, é necessário que o professor esteja preparado para o trabalho dos conteúdos de ensino no processo ensino e aprendizagem na perspectiva lúdica.

Carvalho (2005) ainda diz que,

É importante destacar que no processo de aprender é necessário vontade e esforço do aluno em querer aprender. Contudo, é preciso que seja isso

¹³ A proposta político-pedagógica curricular do ensino fundamental da secretaria de estado de Mato Grosso prevê a inclusão de todos os alunos na idade certa, considerando o desenvolvimento humano e os direitos às aprendizagens (www.seduc.mt.gov.br/educadores).

alimentado pela presença, a relação ativa do professor através de metodologia de trabalho que chame a atenção e desperte a curiosidade do aluno. (CARVALHO, 2005, p.157).

Para tanto, é fundamental o professor refletir sua prática pedagógica. Para despertar a curiosidade das crianças em aprender, é necessário apresentá-las os conteúdos de ensino de maneira atrativa, que provoque nas crianças o interesse pela aprendizagem.

Almeida (2003, p. 21), a partir de leituras de autores que abordam o lúdico como atividade primordial no desenvolvimento de conhecimento declara que “está bastante claro que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso indispensável à prática educativa. ”

Investigar sobre o lúdico no processo de ensino e aprendizagem foi um desafio por mim adotado. Diante das mais diversas situações de dificuldades de aprendizagens de crianças no ensino fundamental, mais especificamente nos anos iniciais, que me deparei através de leituras de pesquisas acadêmicas, de relatos de professores, em conversas com pais de alunos, acredito que o lúdico pode influenciar de maneira positiva na aprendizagem de crianças. É preciso reencontrar caminhos novos para a prática pedagógica escolar, uma espécie de libertação, de desafio, uma luz na escuridão... A educação lúdica pode ser uma boa alternativa. (ALMEIDA, 2003, p. 62).

Para entender metodologicamente como se deu construção da presente investigação, indicamos a leitura e apreciação do capítulo seguinte, no qual apresentamos a Metodologia de Investigação Comunicativa como nossa escolha teórica metodológica, assim como os procedimentos metodológicos (instrumentos e técnicas), o contexto investigado e os participantes da pesquisa.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 Caracterizando a pesquisa

A pesquisa de caráter educacional é um caminho rico, pois é capaz de reunir teorias e práticas com objetivo de construir conhecimentos nas diversas dimensões da realidade. Todavia, esse conhecimento só se constrói mediante um estudo, uma investigação. Investigação esta, que surge de uma inquietação, de algo que nos instiga, incomoda que nos provoca questionamentos. E na pesquisa, o caminho a ser percorrido pode nos levar à diferentes lugares. A escolha em qual caminho trilhar foi baseada nas nossas escolhas teóricas. Tais escolhas teóricas que nos orientaram a seguir o caminho mais adequado, portanto, não foram feitas de forma arbitrária ou aleatória.

É fundamental acordar o rigor teórico da pesquisa, ou seja, o compromisso do pesquisador com os participantes da pesquisa e com os resultados obtidos. É importante olhar a realidade da maneira que ela se apresenta, ou seja, ser fidedigno aos acontecimentos dos fatos, para que a leitura, a interpretação e a análise das informações sejam fundamentadas com o que abordam os teóricos escolhidos para fundamentar a pesquisa. O caminho (método) da pesquisa exige que os passos (as teorias e técnicas) estejam em sintonia, entrelaçadas entre si, caracterizando a pesquisa em uma produção fundamentada teórica e metodologicamente. O método necessita se estabelecer na vivência com a problemática da pesquisa, pois são nas relações que se constitui o conhecimento acerca do objeto investigado.

Assim, para esta pesquisa de campo, investigativa, adotamos a Metodologia de Investigação Comunicativa, por entender que suas técnicas de coleta e produção de informações nos aproximaria ao máximo do objeto a ser investigado. Tendo como participantes da pesquisa, professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, que foram observados e entrevistados durante a produção de informações, produzimos o nosso trabalho com bases teóricas nas obras do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas, na perspectiva da ação comunicativa, e nas obras do pedagogo, filósofo e educador brasileiro, Paulo Freire, na perspectiva da dialogicidade.

2.1.1 A escolha da instituição e dos participantes

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Rondonópolis/MT. Nesta pesquisa a escola será identificada como Escola Municipal

Pombinha Branca¹⁴. Essa escola foi o espaço onde se deu a construção da pesquisa e a produção do conhecimento entre a pesquisadora e participantes.

A razão pela escolha da unidade escolar como campo de pesquisa deu-se pelo fato de a instituição trabalhar somente com os anos iniciais do ensino fundamental.

O primeiro contato com a unidade escolar foi no mês de dezembro de 2015. Apresentei o projeto de pesquisa, oralmente, à Diretora e à Coordenadora Pedagógica, e na oportunidade, deixei uma cópia com a equipe gestora. Durante a apresentação do projeto, a equipe demonstrou interesse e autorizou a execução da pesquisa de investigação. Após a confirmação de que poderia realizar o trabalho na escola, participei em fevereiro de 2016, da semana pedagógica, onde apresentei o projeto aos professores da escola. Na apresentação do projeto de pesquisa, o grupo presente elogiou a proposta do trabalho e revelou que esta seria o primeiro trabalho em nível de mestrado a ser realizado na escola. Na oportunidade, apresentei os procedimentos de como seria realizado o trabalho de investigação bem como os objetivos, enfatizando a seguinte questão: *Quais as concepções e práticas pedagógicas que os professores dos anos iniciais têm acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem?*

A partir daí iniciei as visitas na escola que, inicialmente, se caracterizaram em conversas com a diretora e coordenadora pedagógica a respeito da pesquisa, com professores sobre a proposta da pesquisa e sobre metodologia adotada para a investigação. Também participei de reuniões de pais, de palestras e rodas de conversa na sala do educador. Fui convidada a proferir uma palestra, enquanto pesquisadora, intitulada como “O lúdico no fazer pedagógico”, com duração de duas horas de discussão. Enfatizo que fui muito bem recebida pela equipe gestora e pelos professores, principalmente pelos professores participantes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram os professores que lecionam na 1ª fase do I ciclo e na 1ª fase do II ciclo de formação humana. A escolha pelos participantes da pesquisa surgiu durante um diálogo com a professora orientadora da pesquisa, em um dos encontros de orientação. A ideia é dar continuidade à investigação acerca do tema lúdico, buscando entender identificar como acontece a transição da prática lúdica da educação infantil para a 1ª fase do I ciclo e da 1ª fase do II ciclo para a 2ª fase do II ciclo. Estudo futuro, que visa investigar o processo de transposição da prática lúdica com enfoque educativo, da educação infantil para a 1ª fase do I ciclo, e da 1ª fase do II ciclo, já que possuem apenas o professor pedagogo – regente, e professor de educação física, para a 2ª fase do II ciclo, onde as

¹⁴ Nome fictício, definido pela pesquisadora.

disciplinas serão fragmentadas e conseqüentemente, apresenta um número maior de professores. Lembrando que, considerando a idade no ciclo de formação humana (2ª fase do II ciclo), ainda são crianças.

Diante dessa proposta, apresentei aos professores que lecionam na 1ª fase do I ciclo e da 1ª fase do II ciclo novamente meu projeto de pesquisa. O diálogo com os professores aconteceu na sala de informática (que funciona como sala de apoio às crianças), que no momento estavam presentes somente os professores da 1ª fase do I ciclo, pois as professoras pedagogas – regentes, da 2ª fase do II ciclo estavam em sala ministrando suas aulas e a professora de educação física, também da 2ª fase do II ciclo, não estava presente, nesse momento, na escola.

Durante o diálogo, os professores tiraram todas as dúvidas e mostraram-se interessados em participar da pesquisa. Depois desse diálogo, marcamos um novo encontro para que os professores pudessem apresentar-me as possibilidades da realização ou não da pesquisa. Após uma semana, retornei à escola, com o propósito de reunir-me com os professores para mais um diálogo. Nesse encontro, apresentaram-me a professora que estaria disponível para participar da pesquisa. Definiu-se pela turma da professora da 1ª fase D do I ciclo.

A escolha pela 1ª fase do II ciclo, deu-se por diálogo individual com as duas professoras pedagogas e a professora de educação física, pelo fato dos horários das professoras não coincidirem, nem na HTPC e nem na aula de apoio. O diálogo foi realizado individualmente, porém, com a mesma convicção de uma apresentação coletiva, esclarecendo qualquer dúvida apresentada pelas professoras. Assim, a professora da 1ª fase do II ciclo, turma A, disponibilizou-se para a realização da pesquisa e a professora de educação física prontamente aceitou participar da pesquisa. Após a escolha das turmas, iniciei os trabalhos de produção das informações. Enfatizamos – pesquisadora e orientadora - que todo o processo de escolha dos participantes aconteceu com base na ação dialógica.

2.1.2 O cenário da Pesquisa

A Escola Municipal Pombinha Branca, foi construída em uma determinada região urbana da cidade de Rondonópolis devido o surgimento de bairros nessa região, ocorrida a partir do ano de 2006. Após a constituição dos bairros, os moradores solicitaram uma audiência pública para reivindicar a construção de uma escola para atender as necessidades locais dessa comunidade. Representantes da comunidade, vereadores e interessados

solicitaram ao prefeito da época uma unidade escolar que atendesse os anseios da comunidade local.

Após todo o processo legal, a unidade escolar foi, então, construída. A secretária municipal de educação, desse período, nomeou a unidade escolar como “Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Celeste dos Anjos”¹⁵, conforme a placa de inauguração que se encontra na escola. Inauguração esta, ocorrida no ano de 2013, porém, na gestão de outro prefeito. Com a mudança da gestão municipal e sob o comando de outro prefeito, ocorreu a mudança do nome da unidade escolar para “Escola Municipal Pombinha Branca”, decorrente de um “pedido” que um ex-vereador fez ao prefeito para trocar o nome da escola em homenagem ao seu irmão.

A escola foi inaugurada no ano de 2013 e iniciou suas atividades no mesmo ano, sob a orientação de uma professora e possível diretora da escola. A escola recebeu os equipamentos, móveis, dentre outros materiais necessários para seu funcionamento, assim como, a nomeação da diretora da unidade escolar que segue nessa função até os dias atuais (a professora que esteve acompanhando todos os procedimentos de organização e planejamento dessa escola). Sua gestão iniciou no ano de 2013 e segue no ano de 2016. Na primeira gestão da professora a indicação deu-se pela Secretaria Municipal de Educação, que foi finalizada em dezembro de 2014. Ao final do ano de 2014, aconteceu na escola a escolha da direção escolar, por meio de eleição democrática. Representada por candidatura única, a mesma professora, anteriormente diretora, foi eleita com mais de 90% dos votos válidos, tomando posse no primeiro dia do mês de janeiro do ano de 2015, conforme consta do PPP da escola.¹⁶ E, durante a fase de análise das informações, junto aos participantes, aconteceu a eleição para a direção escolar, e mais uma vez, a atual diretora venceu a eleição para gerenciar a escolar no biênio de 2017 e 2018.

A Escola Municipal Pombinha Branca funciona em prédio próprio na região urbana da cidade de Rondonópolis. O espaço físico é amplo e com área livre. Possui 06 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de leitura, 01 laboratório de informática (mas não possui computadores, apenas o nome de laboratório de informática, que é utilizado para as aulas de apoio), 01 sala da direção e coordenação pedagógica, 01 sala de professores, 01 secretaria, banheiros masculino e feminino para as crianças, banheiros masculino e feminino para os professores e

¹⁵ Nome fictício, definido pela pesquisadora para identificar o nome dado a escola anterior ao atual.

¹⁶ A gestão do diretor ocorre no período de dois anos, sendo necessária a realização de nova eleição após esse período de gestão.

servidores da escola, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 01 parquinho e o pátio, além de uma grande área verde.

A utilização do parquinho é somente com a presença de um adulto, independente do horário, crianças no parquinho somente com a presença de um adulto. A utilização do parquinho pelos professores é nas aulas de educação física ou no período destinado à “Hora do Parquinho”. Sobre a “Hora do Parquinho, durante a semana há um dia e horário específico onde os professores levam sua turma ao parquinho para que as crianças usufruam dos brinquedos e brincadeiras. O tempo destinado a essa atividade chamada como a “Hora do Parquinho” é de trinta minutos e acontece no final da aula. As turmas do período matutino podem usufruir do parquinho das 10:30h às 11:00h e a turma do período vespertino das 16:30h às 17:00h. Não é obrigatório e percebi que no início do ano letivo os professores levavam as crianças com mais frequência, depois foi se perdendo essa prática, por diversos motivos, em conversas com alguns professores, alegaram que as crianças fazem muita bagunça. Já dizia Luckesi (2005), que essa prática é bagunça para o adulto, porque para a criança é divertimento, prazer, é coisa séria, é aprender coisas novas.

Para conhecer mais sobre meu campo de pesquisa, fiz uma leitura minuciosa do Projeto Político Pedagógico que define como sua filosofia,

Partindo dos parâmetros básicos de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade, qualidade, eficácia, valorização pessoal e profissional, gestão democrática, a educação escolar neste Estabelecimento de Ensino, visa direcionar todas as atividades cotidianas em seu espaço na construção de um mundo, de uma sociedade, de uma educação que realmente dignifique o ser humano na sua totalidade e diversidade. (PPP, p.17, 2015).

De acordo, ainda, com o PPP, a Escola Municipal Pombinha Branca apresenta como valores a Autonomia pessoal e coletiva, Discernimento, Respeito às diferenças, Solidariedade, Alteridade, Responsabilidade, Cooperação e Cordialidade. (PPP, p. 17).

A escola apresenta como missão,

Prestar a comunidade um serviço educativo de excelência, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador. (PPP, p.17, 2015).

A filosofia e missão da escola municipal Pombinha Branca demonstra, em seu texto, uma preocupação com a formação das crianças perante a sociedade, ou seja, que as crianças da escola se tornem cidadãos responsáveis pelos seus atos, porém, cidadãos que sejam

capazes de transformar, de contribuir para uma sociedade participativa e integradora. Para contemplar a missão proposta pela escola durante o biênio de 2015 e 2016, as atividades propostas no Projeto Político Pedagógico, devem ser realizadas com êxito por todos os profissionais que trabalham na escola.

No PPP, o ensino fundamental tem como objetivo “garantir a formação básica do cidadão, respeitando o ritmo de aprendizado de cada aluno, valorizando sua realidade e desenvolvendo sua totalidade. ” (PPP, 2015, p.12). Está estruturada no Ciclo Básico de Formação Humana e organiza suas turmas de alunos de cada fase, agrupando-as de acordo com os critérios de idade, desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo e histórico escolar (escolaridade). O processo de organização na Escola conforme o Ciclo Básico de Formação Humana, está assim representada:

Quadro 1 - Ciclo Básico de Formação Humana

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase de Desenvolvimento
I CICLO	1.ª fase	6 a 7 anos	Infância
	2.ª fase	7 a 8 anos	
	3.ª fase	8 a 9 anos	
II CICLO	1.ª fase	9 a 10 anos	Pré – adolescência
	2.ª fase	10 a 11 anos	
	3.ª fase	11 a 12 anos	

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2015, p.11.

Nos ciclos de formação o currículo está organizado pelas diferentes áreas do conhecimento e as disciplinas considerando a LDB Nº 9394/96 e o Parecer do CNE Nº 04/98, item IV que garante aos alunos uma Base Nacional Comum e a Parte Diversificada e ainda a Lei Complementar Nº 49/98 e as Resoluções Nº 150/99 CEE/MT e Nº 262/02 CEE/MT.

O Estado de Mato Grosso tem se empenhado em fortalecer e construir uma consciência coletiva em relação à Organização por Ciclos de Formação Humana, nesse sentido, vem orientar a escola nas questões relacionadas à organização curricular do Ensino Fundamental. Os nove anos de Ensino Fundamental nas escolas estaduais estão organizados por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-

adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. Para tanto, a escola coletivamente deve se organizar para refletir sobre questões diretamente relacionadas à inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, entre elas: as características de cada fase, o que mobiliza o educando em cada fase de desenvolvimento para a aprendizagem, o que move o interesse desses sujeitos, dentre outras. (MATO GROSSO, p, 02, 2013).

É dessa forma que está organizado o Ciclo de Formação Humana no Estado de Mato Grosso. A escola pesquisada se enquadra nessa organização.

Tomando como referência o PPP da escola investigada, cada Ciclo de Formação é composto por três fases de 200 (duzentos) dias letivos, cada fase totalizando 600 (seiscentos) dias letivos, deve garantir ao aluno uma carga horária mínima equivalente a 800 (oitocentas) horas, perfazendo, ao final do ciclo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas. A carga horária diária é de quatro aulas de 60 (sessenta minutos), totalizando 20 (vinte) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias da semana. A partir da 3.ª fase do II Ciclo a disciplina de Educação Física será ministrada por um professor habilitado, com Licenciatura em Educação Física, em horário específico – contra turno. As turmas do I Ciclo são atendidas por um professor regente e as do II Ciclo são atendidas conforme Normativa de atribuição de classes e / ou aulas de acordo com as grandes áreas do conhecimento, que são Linguagem e suas tecnologias (Português, Inglês, Artes e Educação Física), Ciências da Natureza (Ciências), Matemática, Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia e Ensino Religioso).

A escola oferta a modalidade de ensino fundamental nos períodos matutino e vespertino. No período matutino funcionam: 01 turma de 2ª fase do I Ciclo (A); 03 turmas de 3ª fase do I Ciclo (A, B e C); 02 turmas de 1ª fase do II Ciclo (A e B). No período vespertino funcionam: 04 turmas de 1ª fase do I Ciclo e 02 turmas de 2ª fase do I Ciclo. As aulas no período matutino têm início às 07:00 horas e encerram às 11:00 horas e no período vespertino iniciam às 13:00 horas e terminam às 17:00 horas.

Na escola trabalham 32 funcionários entre efetivos e contratados. Desses, 17 funcionários são efetivos, dos quais 14 são professores, sendo que 01 está no cargo de direção e outro no cargo de coordenação pedagógica, os outros 03 funcionários efetivos são Auxiliares de Serviços Diversos (ASD).

2.1.3 Participantes da Pesquisa

A Escola Municipal Pombinha Branca, oferece a modalidade de Ensino Fundamental, sendo os anos iniciais do I e II Ciclo de Formação Humana, nos períodos matutino e vespertino, distribuídas em seis salas de aula, atendendo crianças de 06 a 12 anos de idade.

Os participantes da pesquisa são os professores que atuam na 1ª fase do I ciclo, turma D e na 1ª fase do II ciclo, turma A, contabilizando, são duas professoras pedagogas e dois professores de educação física.

Na escola trabalham 32 funcionários entre efetivos e contratados. Desses, 17 funcionários são efetivos, dos quais 14 são professores, sendo que 01 está no cargo de direção e outro no cargo de coordenação pedagógica, os outros 03 funcionários efetivos são Auxiliares de Serviços Diversos.

O quadro a seguir representa a caracterização dos professores participantes da pesquisa. São informações sobre a formação acadêmica; tempo de docência; turma que seleciona dentre outras informações.

Quadro 2 - Caracterização dos Professores que atuam na 1ª fase do I ciclo e 1ª fase do II ciclo do ensino fundamental da Escola Municipal Pombinha Branca.

PROFESSOR (A)	Emily	Letícia	Cauã	Sofia
Situação Funcional	Contratada	Efetiva	Efetivo	Efetiva
Graduação	Pedagogia	Educação Física	Educação Física e Psicologia	Pedagogia
Pós-Graduação	Psicopedagogia (em andamento)	Treinamento Desportivo (em andamento)	Especialização em Psicopedagogia	Mestranda em Educação ¹⁷ e Especialização em Administração Escolar
Tempo de Docência	2 anos e 6 meses	07 meses	30 anos	15 anos

¹⁷ Realiza o curso de mestrado em uma universidade do Paraguai.

Tempo de Serviço na escola pesquisada	04 meses	07 meses	02 anos	04 anos
Ciclo de atuação que atua na escola pesquisada	1ª Fase do I Ciclo (1º Ano)	1ª Fase do II Ciclo (4º Ano)	1ª Fase do I Ciclo (1º Ano)	1ª Fase do II Ciclo (4º Ano)

Fonte: Elaborado pela autora, em 2016.

2.1.4 Caracterização das turmas que os professores participantes da pesquisa atuam

1ª Fase do I ciclo D

É uma turma com 32 crianças, entre 07 e 08 anos de idade. A professora da turma, a caracteriza como uma turma alegre, disposta, inteligente. As crianças gostam muito de leitura (fazer a leitura), gostam de copiar atividades que a professora passa no quadro principalmente quando tem desenhos, gostam de levar tarefa para casa e fazem a tarefa. A professora define a turma como “energéticos”, “falantes”, “não param na sentados”, gostam de brincar de várias brincadeiras, e tem “sede” em aprender. A professora se emocionou ao falar de sua turma, pois eles são carinhosos e solidários (qualidades ditas pela professora). Enquanto pesquisadora, através das observações comunicativas, tanto em sala de aula quanto nas aulas de educação física, identifiquei a 1ª Fase do I ciclo como uma turma muito agitada, conversam bastante, alguns carentes de atenção, sempre com novidades para contar. É uma turma que gosta muito de cantar e realizar os gestos de acordo com a música. Gostam muito da professora. A maioria gosta de copiar atividade do quadro negro, alguns competem no capricho das letras no caderno. Gostam muito de desenhar e pintar. No intervalo (recreio) as turmas da 1ª Fase do I ciclo são as que mais brincam de pular corda, bambolê, roda cantada, “morto-vivo”.

1ª Fase do II ciclo A

É uma turma com 30 crianças, com idade entre 09 e 10 anos. É uma turma que tem muita energia para gastar. São ativos a todo o momento. Gostam de brincadeiras, tem aqueles mais devagar com as atividades, mas são poucos. Na turma, tem uma criança que apresenta sérias dificuldades de aprendizagens, ingressada na turma em agosto, vinda da cidade do Maranhão, e está nesta sala de aula, devido ao programa das políticas públicas Idade / Série. É muito difícil e delicado o trabalho com essa criança, as intervenções da professora acontecem

em todas as aulas e de maneira individual. As crianças da 1ª Fase do II ciclo são alegres, companheiros. Através das observações comunicativas das aulas em sala e nas aulas de educação física, percebi, enquanto pesquisadora, que a 1ª Fase do II ciclo é uma turma gosta muito de conversar sobre qualquer assunto e quando a professora não lhes chama a atenção, a turma conversa mesmo. É uma turma atenta aos detalhes, seja com algum assunto da aula, seja de qualquer outro assunto. São extremamente participativos nas atividades em sala de aula e de atividades da escola. Tem alunos que se destacam em competições de Xadrez e em competições matemáticas que a escola promove. É uma turma muito participativa nas aulas de educação física e gostam muito de brincadeiras e jogos. Em todos os eventos da escola, a turma está presente, seja com uma apresentação de teatro, seja com uma leitura de um poema.

2.2 Concepções Teóricas da Metodologia Investigação Comunicativa

Desde 1990 a Metodologia de Investigação Comunicativa vem sendo estudada aplicada na Europa, mais especificamente pelo Centro Especial de Investigação e Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona e recentemente no Brasil, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) na Universidade Federal de São Carlos – SP.

A escolha pela Metodologia deu-se pelo fato de investigar as concepções e práticas pedagógicas dos professores acerca do lúdico através da dialogicidade, e por meio da comunicação intersubjetiva, numa relação de igualdade e solidariedade com os participantes da pesquisa.

Inspirada na Metodologia de Investigação Comunicativa, este trabalho investigativo foi desenvolvido a partir de estudos sobre a Teoria da Ação Comunicativa, do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas e sobre a dialogicidade do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. São dois grandes autores que fundamentam nosso referencial teórico metodológico.

Habermas (1987) se baseia na Teoria da Ação Comunicativa, tendo como um dos seus princípios fundamentais a ação comunicativa e, Freire (1996), na ação dialógica, a partir de uma pedagogia libertadora e intersubjetiva. A seguir, uma breve apresentação dos principais conceitos de Habermas e Freire que fundamentam nosso referencial teórico metodológico mediante as teorias da ação comunicativa e da dialogicidade.

2.2.1 O conceito de Ação Comunicativa em Habermas

Na Teoria da Ação Comunicativa, Habermas (1987) realiza um trabalho centrado na racionalidade comunicativa. Em seus escritos, o autor associa os paradigmas de *mundo da vida* e de *sistema*¹⁸ e, deixa claro que seu objetivo é aclarar que as pessoas são capazes de agir e usar a linguagem, a partir da racionalidade comunicativa, e chegar a um entendimento para transformar-se e transformar o mundo. Discípulo de Escola de Frankfurt, Habermas foi criado na Alemanha, inspirou-se em Adorno e tem associação com Marcuse, Benjamim, Horkheimer, todos estes, teóricos das Ciências Sociais da Escola de Frankfurt¹⁹.

Habermas foi um crítico de determinada concepção da modernidade como filósofo e como sociólogo. Na escola de Frankfurt, ele foi o principal representante da 2ª geração, pela sua proposta da Teoria da Ação Comunicativa. Habermas desenvolveu uma teoria de racionalidade baseada na intersubjetividade.

Para se chegar à teoria de racionalidade, Habermas não mediu esforços para reorganizar e tornar mais amplo a teoria crítica da atual sociedade, nesse sentido, buscou maneiras para superar os problemas advindas da racionalidade instrumental²⁰.

Foi na Teoria da Ação Comunicativa (1987a) que ele desenvolveu vários trabalhos de cunho social refletindo sobre os modelos de racionalidade existentes. Na Teoria da Ação Comunicativa, Habermas não busca um conceito totalmente novo de racionalidade, mas busca princípios que possibilitem a reorganização e reconstrução crítica dos elementos reprimidos da Teoria Crítica, criados por Adorno e Horkheimer, tornando-os elementos comunicativos.

Para o entendimento da dimensão da ação comunicativa, descrevo sucintamente, o entendimento de Habermas sobre racionalidade.

[...] la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento.²¹ (HABERMAS, 1987, p. 26).

Resumindo, o agir comunicativo em Habermas (1987) é orientado para o entendimento e o consenso racional através da comunicação linguística, onde homens e

¹⁸ Ver Figura 1, p. 55.

¹⁹ A Escola de Frankfurt é considerada o berço dos estudos de teoria crítica. Foi o nome dado ao grupo de filósofos e cientistas sociais.

²⁰ A racionalidade instrumental, segundo Habermas (1987), apresentava características manipuladoras das ações humanas. Apresenta uma visão reducionista da razão, oposta à transformação social.

²¹ Tradução: [...] a racionalidade tem menos a ver com conhecimento ou aquisição de conhecimento do que com a forma como os sujeitos capaz de linguagem e ação, faz uso do conhecimento.

mulheres através da linguagem, se integrem na sociedade e se situem no mundo uns com os outros. Para o autor, ação comunicativa significa uma ação compartilhada entre dois ou mais sujeitos capazes de linguagem e ação, em uma relação interpessoal na busca de um entendimento mútuo a fim de um acordo sobre os planos de ação.

Habermas estudou a razão com profundidade, agregando os conceitos da ciência e da filosofia, na busca da compreensão por uma racionalidade capaz de chegar a um entendimento através da ação comunicativa.

A Teoria Crítica define-se pela crítica radical à sociedade industrial moderna. Os autores dessa corrente de pensamento criticam uma forma de racionalidade que passou a prevalecer nas sociedades modernas industrializadas, isto é, uma racionalidade instrumental, entendida pela relação meio-fins, ou seja, pela escolha dos melhores meios ou estratégias para se atingir determinado objetivo. Habermas, embora partilhe dessa crítica, não se mantém na esfera do pessimismo, e propõe uma reconstrução da razão ampliando seu conceito para além da racionalidade instrumental, propondo, assim, uma racionalidade comunicativa. Em decorrência dessa posição, em suas formulações é possível compreender, de um lado, um conceito de racionalidade comunicativa que faz frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão e, de outro, um conceito de sociedade articulado em dois níveis: sistema e mundo da vida, o que permite entender a ação humana a partir de condicionantes e de possibilidades. Em ambos os casos, a comunicação é o fator-chave para entendimento da razão e para a relação entre indivíduos e sociedade. (GABASSA, 2009, p. 22).

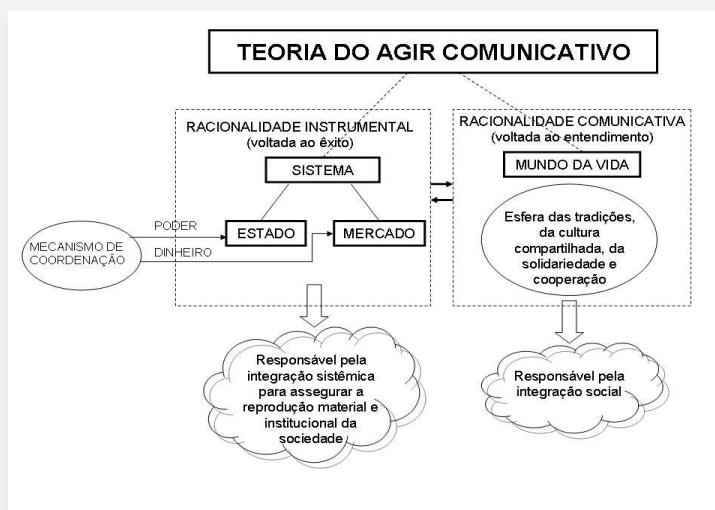
Nesse sentido, o autor desenvolve um conceito de racionalidade baseada no diálogo, propõe ações coletivas e democráticas, permitindo, dessa maneira, despertar o pensamento reflexivo, crítico e comunicativo, considerados pelo autor, fundamentais para o processo do discurso argumentativo e para se chegar a um entendimento consensual. Propôs uma racionalidade comunicativa crítica para sobrepujar as barreiras impostas pela racionalidade instrumental que se caracteriza em uma visão reducionista das situações.

Habermas, embora compartilhe dessa postura crítica, não se mantém na esfera do pessimismo, característico das elaborações dos demais teóricos da Escola de Frankfurt, e propõe uma reconstrução da razão ampliando seu conceito para além da racionalidade instrumental, propondo assim, o desenvolvimento e a radicalização de uma racionalidade comunicativa. Em decorrência dessa posição, em suas formulações é possível compreender, de um lado, um conceito de racionalidade comunicativa que faz frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão e, de outro, um conceito de sociedade articulado em dois níveis: sistema e mundo da vida, o que permite entender a ação humana, a partir, ao mesmo tempo, de condicionantes que limitam as ações no mundo e de possibilidades de alterar tais condicionantes. Em ambos os casos, a comunicação é o fator-chave para o entendimento da

razão e para a relação entre indivíduos e sociedade. (BRAGA; GABASSA; MELLO, p. 25, 2010).

Dessa forma, Habermas reestabelece a capacidade libertadora. Para o autor a comunicação é a base das relações humanas e que para a construção do conhecimento é preciso comunicar, relacionar com o outro de maneira racional e intersubjetiva para que aconteça a transformação. Habermas defende a interação dialógica como forma de emancipação das pessoas. Ainda, de acordo com o autor, as categorias *mundo da vida* e *sistema*, são orientadas pela razão, porém, o *mundo da vida* é orientado pela razão comunicativa e o *sistema* é orientado pela razão instrumental. A figura a seguir, exemplifica os objetivos das categorias aqui abordadas.

Figura 1 – Categorias: Sistema e Mundo da Vida



Extraído de: <https://jccavalcanti.wordpress.com>

Resumindo,

Nuestras consideraciones pueden resumirse diciendo que la racionalidad puede entenderse como una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y de acción. Se manifiesta en formas de comportamiento para las que existen en cada caso buenas razones.²² (Habermas, 1987, p. 42).

²² Tradução: Nossas considerações podem ser resumidas dizendo que a racionalidade pode ser entendida como um arranjo de assuntos capaz de linguagem e ação. Ele se manifesta em formas de comportamento para o qual existem em cada caso boas razões.

Habermas acredita na possibilidade de transformação da sociedade através da competência comunicativa do ser humano. O autor propõe uma racionalidade comunicativa fundada nos processos intersubjetivos com o objetivo de alcançar o entendimento linguístico, ou seja, as pessoas buscam o entendimento de determinada questão, através da linguagem, em uma comunicação crítica, livre e racional. Todo o processo de diálogo intersubjetivo visa o entendimento entre os sujeitos acerca de algo no mundo objetivo, subjetivo e social, essa é a proposta de Habermas na Teoria da Ação Comunicativa, a razão em seu aspecto ético.

2.2.2 O conceito de Dialogicidade em Freire

Paulo Freire, atualmente é considerado por estudiosos da educação, um dos pensadores mais extraordinários na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento conhecido como a pedagogia crítica.

No âmbito dos saberes pedagógicos, Freire nos faz refletir sobre questões relevantes ao sistema educacional. Nos incita a refletir sobre o *Ser Professor*, sobre os conceitos de autonomia, conscientização, curiosidade epistemológica, contradição, educação, ensinar e aprender, intersubjetividade, rigorosidade, amorosidade, afetividade, humildade dentre muitos outros. Mas, o principal conceito de Freire a ser tratado neste trabalho e que fundamenta o nosso trabalho, junto à ação comunicativa em Habermas, é a dialogicidade.

Freire, (1987) trata a dialogicidade como a essência para a liberdade, pois, é uma das categorias centrais da pedagogia crítica, proposta por ele. O autor afirma que é através do diálogo que as pessoas se transformam e se olham no mundo como ser em processo constante de transformação em uma sociedade inacabada, assim como os homens e mulheres que nela habita. O ser humano é um ser singular, porém, necessita do outro e do meio para se tornar um ser crítico – histórico – social, e isso só acontece através da linguagem.

Para Freire (1987), os conceitos de dialogicidade, diálogo, ação dialógica, cultura dialógica, educação dialógica, são fundamentais frente a racionalidade técnico instrumental, que atualmente impera a cultura moderna, com ações antidialógicas. Para o autor todas as pessoas possuem capacidade de dialogar, de comunicar, em qualquer nível de escolaridade, pois, o que importa para Freire, é a comunicação entre as pessoas, é o ato de dialogar em qualquer situação.

Na pedagogia de Freire a prática educativa diz respeito à autonomia do sujeito em constante processo de transformação da consciência de si a partir dos outros com suas diversidades. Nesse sentido,

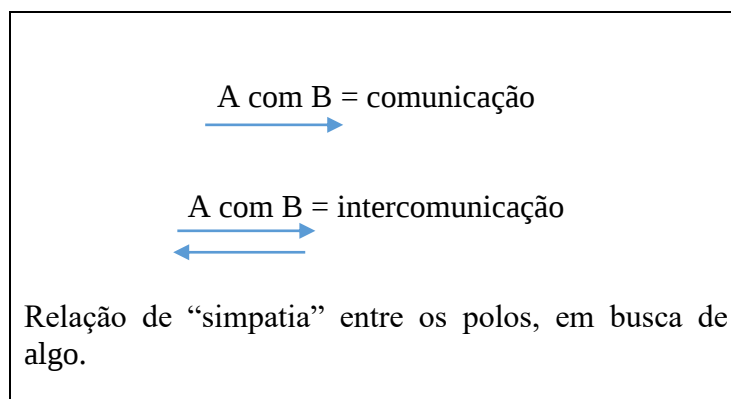
O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p.117).

Freire estabelece como essenciais, alguns elementos, para conceber a educação dialógica e o diálogo,

Não há diálogo, porém, se não há um amor profundo ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação, se não há, amor que a infunde. Sendo fundamento o diálogo, o amor, é também, diálogo. [...], não há por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. [...], não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns, mas direito dos homens. [...], ao fundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, o diálogo se faz relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. [...], se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. [...], não é porém, a esperança, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer desesperança. [...], finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. [...], somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gera-la. (FREIRE, 1987, p. 45-47).

O ato de se relacionar com e entre as pessoas através da linguagem, em uma relação dialógica, e de fundamental importância na aquisição do conhecimento. Segundo Gadotti (1991), Freire esquematizou a relação de comunicação e intercomunicação, essa é a relação dialógica,

Figura 2 – Esquema do Diálogo



Fonte: Gadotti, M. 1991, p.70.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire (1987, p. 44) trata, essencialmente, do diálogo para uma prática libertadora, em que existir é pronunciar ao mundo de tal modo que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação – reflexão.

Para compreender em que a dialogicidade se fundamenta, cabe aqui observar que para Freire toda formação humana que se constitui como ação educativa deve necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o ser humano concreto e de uma análise sobre o seu mundo concreto, com base no pressuposto de que a integração do ser humano às condições de seu contexto de vida reflete e responde aos desafios que se apresentam e que criam cultura. A cultura, por sua vez, é considerada como todo resultado do esforço criador e recriador do ser humano de seu trabalho para transformar e estabelecer relações de diálogo. É considerando o ser humano como criador e recriador de seu trabalho, responsável pelo estabelecimento de relações de diálogo, que a teoria freireana procura compreender em que se fundamenta a dialogicidade e o que a faz ser não pura tática de sujeitos “espertos” para alcançar a eficácia, mas, diferentemente, exigências estratégicas. (GARSKE, p.41, 2016).

A autora nos faz refletir, assim como Freire, sobre a compreensão da dialogicidade como algo essencial da natureza humana. A ação dialógica não acontece sem a ação comunicativa, ambas são elementos essenciais da natureza humana. Essenciais à curiosidade, a inquietação, ao respeito mútuo, à seriedade das pessoas com quem se dialoga, estas e outras características fazem parte da relação dialógica, da dialogicidade.

Freire (1987 - 1991), trata da dialogicidade como proposta de conscientizar as pessoas para a prática da liberdade, para a transformação pessoal e social.

Com base no entendimento dos conceitos de Habermas e Freire, compreendemos que o processo de transformação se dá através do processo da libertação que o *sistema* impõe. Habermas (1987) aborda que a relação das pessoas se concretiza e se transforma mediante práticas emancipatórias, a partir dos princípios da ação comunicativa, do entendimento e do consenso entre os envolvidos no processo e, Freire (1987 – 1996) na busca pela transformação a partir da dialogicidade, considerando fundamental a prática do dialógico, da *pronúncia ao mundo*, da práxis libertadora.

Para Habermas (1987), a ação comunicativa é aquela em que os participantes buscam entender sobre uma situação para poder entrar em um acordo comum sobre as medidas a serem tomadas diante da tal situação, ou seja, um acordo dos planos de ação. Esse acordo se dá através do consenso entre os participantes de maneira dialógica.

Significa dizer que a ação comunicativa se orienta ao entendimento significativo, que o diálogo subjetivo deve ser considerado para que se chegue a um consenso.

Os procedimentos metodológicos da Investigação Comunicativa, deve-se examinar não só a própria concepção comunicativa, mas as três concepções que, segundo Gómez et. al. (2006, p. 17), será feito em referência às três dimensões fundamentais: o ontológico, o mais transcendental quanto à própria natureza da realidade, a epistemológica, que lida com o conhecimento, ou seja, como se concebe a realidade, e a dimensão metodológica, que se refere aos procedimentos de quando investiga, de como se justifica e legitima os métodos e as técnicas utilizadas na investigação.

Gómez et. al. (2006, p. 34), faz referências aos procedimentos e técnicas da Investigação Comunicativa comparando-a com outras concepções teóricas, sobre investigações no campo das Ciências Sociais. São abordadas quatro concepções, a objetivista, a construtivista, a sócio crítica e a comunicativa crítica, nas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, bem como as modalidades de investigação, a orientação social, o sujeito investigado e o sujeito investigador, a relação sujeito e objeto, o método de construção dos significados, as técnicas de coleta, produção e análise das informações.

O quadro a seguir, faz referência às dimensões básicas das concepções teóricas no campo das Ciências Sociais.

Quadro 3 – Comparativo entre diferentes dimensões metodológicos

Dimensão Ontológica
Concepção Objetivista: trata-se de uma concepção positivista. A realidade é objetiva, existe independente dos sujeitos e do significado que eles atribuem a esta realidade. Refere-se a uma concepção que vê os fenômenos sociais da mesma maneira que os fatos naturais.
Concepção Construtivista: trata-se de uma concepção própria da perspectiva interpretativa / compreensivista. A realidade é subjetiva, não é algo externo, é uma construção social que depende dos significados que as pessoas lhe atribuem.
Concepção Sócio-crítica: trata-se de uma concepção pautada na teoria crítica e nas produções da Escola de Frankfurt. Nesta, as concepções anteriores são vistas de forma inconclusas, pois entende que elas não consideram os contextos políticos e ideológicos na investigação social. A realidade é histórica e dialética (construída a partir das estruturas e pelos sujeitos que também são históricos). Construção histórica, e incorpora a dialética. Nesta concepção, existe uma inter-relação entre sujeito e objeto no processo investigativo.
Concepção Comunicativa: para a concepção comunicativa crítica da educação, a realidade natural existe independente da vontade dos sujeitos ou dos significados que eles constroem (ex: as montanhas, os rios e os lagos existem independente da vontade e/ou interpretação de qualquer pessoa). Já a realidade social se constrói por meio das definições que os sujeitos atribuem conforme suas interações. Esta concepção concorda com as contribuições advindas da concepção construtivista no que se refere

à social, que se constrói socialmente e depende dos significados que lhe atribuem. Porém, não acredita que os significados possam ser gerados solitariamente, mas sim na construção intersubjetiva, que se constrói no consenso por meio da interação humana que se realiza sob pretensões e validade. A ênfase está na interação social, nos acordos concretizados pelo diálogo.

Dimensão Epistemológica
Concepção Objetivista: esta perspectiva tem como objetivo explicar e descrever a realidade, porque ela existe fora e independente das pessoas. Neste enfoque a ciência é neutra e entende que para se conhecer a verdade objetiva é preciso somente saber escolher a metodologia mais apropriada para a investigação. As pessoas são investigadas como fatos sociais, abertas a uma investigação objetiva. A realidade social é investigada tal e qual a realidade natural.
Concepção Construtivista: nesta perspectiva não existe uma verdade objetiva para ser descoberta, porque o significado não se descobre, se constrói. Este tipo de investigação se fundamenta na neutralidade do método da pesquisa para compreender ações e palavras. O investigador tem como objetivo compreender e interpretar o mundo social dos sujeitos investigados.
Concepção Sócio-crítica/dialética: esta perspectiva é conhecida por praxiológica e conta com alguns princípios: - conhecer e compreender a realidade como práxis; - unir teoria e prática; - orientar o conhecimento para emancipar as pessoas; - envolver os docentes em um trabalho de auto-reflexão. Esta concepção defende a ideia de que a neutralidade científica não existe, porque o pesquisador e o objeto pesquisado interagem. Assim compreende que o pensamento é mediado pelas relações de poder, construídas social e historicamente. O conhecimento aqui não é absoluto, pois se transforma por meio de um processo dialético. A finalidade desta concepção é de contribuir para a transformação das práticas sociais educativas.
Concepção Comunicativa: esta perspectiva defende uma epistemologia centrada na intersubjetividade e no diálogo. Baseia-se na verdade do consenso permanente e nos acordos realizados por meio do diálogo voltado para o entendimento. A construção científica é produto de um diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre situações problemáticas do mundo social. A ciência é uma forma de se produzir enunciados verdadeiros e que dizem respeito ao que entendemos por realidade. Tal perspectiva compreende a não-neutralidade da ciência e a possibilidade desta ser mediatizada pelo poder. Defende as pretensões de verdade, de retidão moral e de veracidade. A realidade social implica em compreendê-la e também em transformá-la por meio da intersubjetividade (comunicação, interações) e da reflexão. A principal característica que diferencia a orientação comunicativa crítica da sócio-crítica é que a comunicativa concebe a realidade social partindo de uma interpretação conjunta da realidade social. A interpretação é construída com o pesquisador e também pessoas investigadas em uma relação horizontal, igualitária.

Dimensão Metodológica
Concepção Objetivista → Metodologia quantitativa (análise objetiva): possui um modelo positivista das ciências naturais e entende a realidade social a partir de uma análise objetiva. Os fenômenos sociais são os objetos, podendo ser observados, analisados e explicados. A realidade social é analisada por meio de dados empíricos e estatísticos, medição e controle de variáveis. Este enfoque para o uso das ciências naturais apresenta muitos problemas em sua utilização, dada a complexidade das

ciências sociais.
Concepção construtivista → Metodologia qualitativa (interpretação e hermenêutica): Esta concepção não busca descrever nem explicar a realidade, mas sim compreender e interpretar a realidade social, por isso não lhe é interessante a relação causa e efeito, nem tampouco a distância entre o investigador e objeto da pesquisa. Neste enfoque o que importa é saber como os sujeitos constroem e qualificam a realidade social. A metodologia utilizada nesta concepção é qualitativa, sendo o processo de investigação interativo. Os dados são coletados por meio de entrevistas, observações-participantes, grupos de discussão, relatos de vida, análise documental, etc.
Concepção sócio-crítica → Metodologia Sócio-crítica (dialética, praxologia): Esta concepção possui uma metodologia dialética, participativa e democrática, a partir da qual constrói uma situação interativa entre pesquisador e quem é pesquisado. Porém a figura do pesquisador é entendida como a pessoa mais esclarecida no processo investigativo. O diálogo e negociação existem para fazer com que os sujeitos investigados saiam da situação de ignorância, criando uma autoconsciência da realidade social e capacidade para transformá-la. A análise é dialética (ação e reflexão se dão conjuntamente). Um exemplo conhecido deste tipo de metodologia é a pesquisa-ação, a qual faz uso da práxis (ação-reflexão-ação), com o objetivo de transformar a realidade social.
Metodologia de Investigação Comunicativa (concepção comunicativa = análise dialógica): tal metodologia pretende não só descrever e explicar a realidade, compreendê-la e interpretá-la, mas também estudá-la para poder entender como os significados se constroem comunicativamente e assim transformar a realidade. Seu objeto de estudo é construído por meio das interpretações e reflexões das pessoas participantes. Suas técnicas de coleta de dados são: relatos comunicativos de vida, observações comunicativas e grupos de discussão comunicativos. A coleta pode conter dados quantitativos e também qualitativos, dependendo da necessidade da pesquisa. O importante é utilizar a orientação comunicativa e estabelecer uma relação de confiança e de verdadeira busca pela transformação da realidade estudada. As análises contam com as interpretações que investigador (a) e pessoas participantes vão entrando em consenso, a medida que vão interpretando a realidade em que vivem.

Fonte: Rodrigues, 2010, p. 83-85.

Com base na análise do quadro 3 sobre as diferentes dimensões metodológicas - ontológica, epistemológica e metodológica, segundo Gómez et. al. (2006), afirmamos que a perspectiva comunicativa é ontologicamente comunicativa, pois, assim como os conceitos centrais de Freire (1987), concebem a realidade como uma construção humana, que carrega significados construídos intersubjetivamente a partir da linguagem e, epistemologicamente dialógica, pois torna a construção do conhecimento, produto do diálogo.

Com base na ação dialógica em Freire (1987 - 1996) e na ação comunicativa em Habermas (1987a e 1987b), e conforme as orientações da Metodologia de Investigação Comunicativa, diminui a distância entre investigador e o participante da pesquisa, tornando o contexto da investigação em um ambiente que permite a comunicação igualitário, permitindo

apreciar a realidade do objeto investigado com maior amplitude, através do diálogo intersubjetivo.

A Metodologia de Investigação Comunicativa permitiu que os professores investigados participassem da investigação em igualdade com a pesquisadora, para juntos, buscar a transformação do contexto onde se insere nosso objeto de estudo.

A perspectiva dialógica permite que os processos de comunicação e argumentação entre o investigador e o participante, aconteça de maneira reflexiva, ou seja, uma autorreflexão entre a teoria e prática da ação pedagógica. E nesta pesquisa intitulada em *O Lúdico no processo ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental* propomos que os professores refletissem, criticamente, sobre sua prática pedagógica em relação a atividade lúdica no processo de aprendizagem das crianças, e permitir, também, a autorreflexão dessa prática. E para subsidiar nosso pensamento, Freire (1996, p. 12) nos diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

O fundamental é prevalecer-se da orientação comunicativa, possibilitando e estabelecendo uma relação de confiança recíproca entre pesquisador e participante, na busca pela transformação da realidade onde se investiga o objeto de estudo, neste caso, o contexto escolar. Portanto, para que possamos atingir a transformação, segundo Gómez et. al. (2006), é fundamental colocarmos em nível de igualdade com os participantes para melhor compreensão da realidade onde está inserido nosso objeto de investigação.

Quando descrevemos um comportamento em termos de ação comunicativa, nossos próprios pressupostos ontológicos não são mais complexos que aqueles que atribuímos ao ator. A diferença entre o plano conceitual da coordenação linguística da ação e o plano conceitual da interpretação que como observadores fazemos dessa ação, deixa de funcionar como filtro protetor, pois segundo os pressupostos do modelo comunicativo de ação, o agente dispõe de uma competência de interpretação de igual complexidade que a do observador. (HABERMAS, 1987a, p.167).

Sendo o método desta investigação na perspectiva da ação comunicativa e, num processo igualitário, ou seja, sem considerar o outro com menos conhecimento, ou sem inteligência cultural, enfatizamos que a diferença entre o pesquisador e o participante está na ação que cada uma realiza ao analisar as implicações do objeto de estudo no contexto escolar.

No processo da investigação, ao analisar as informações coletadas, o pesquisador age conforme sua produção de conhecimento epistemológico, já os participantes da pesquisa

agem em busca da transformação das dimensões que eles entendem como os elementos que comprometem a transformação da realidade.

Porém, para transformar a realidade é preciso, primeiro, analisá-la e interpretá-la, para tanto, faz-se necessário apresentar os postulados a qual a Metodologia de Investigação Comunicativa recorre para, além de caracterizá-la na perspectiva comunicativa, orientar a investigação nessa perspectiva.

Segundo Gómez et. al. (2006, p. 41), esta metodologia assume alguns postulados que recorrem às contribuições de Chomsky (1988) e Searle (2001/1998) para análise das competências linguísticas; de Mead (1990/1934) com relação ao interacionismo e de Habermas (1987/1981) e Beck (1998/1986) quanto à análise social e à criação do conhecimento dialógico. São eles:

- **Universalidade da linguagem e da ação:** qualquer pessoa tem capacidade para comunicar e interagir com outras pessoas. A linguagem e ação são capacidades inerentes, portanto, universais.
- **Pessoas como agentes sociais transformadoras:** as pessoas têm capacidade de pensar, ou seja, refletir e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, permitindo-as a atuarem sobre as estruturas sociais. Este postulado defende que, através do diálogo, todas as pessoas se constituem em agentes transformadores de seu contexto. Este postulado da Metodologia de Investigação Comunicativa se baseia no desenvolvimento e reconhecimento de capacidades e potencialidades das pessoas como agentes sociais de suas vidas e do contexto.
- **Racionalidade Comunicativa:** considera que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e de ação, também assume que a racionalidade comunicativa é a base universal de tais poderes e da igualdade de diálogo igualitário. Enquanto a racionalidade instrumental usa a linguagem como um meio para atingir determinados fins, já a racionalidade comunicativa utiliza o diálogo na busca da compreensão e entendimento, onde prevalece o diálogo igualitário.
- **Sentido Comum:** para entender como se produz uma ação, tem que levar em conta o sentido comum das pessoas. O sentido subjetivo depende da experiência de vida e da consciência das pessoas, que se forma, geralmente, no contexto cultural, onde acontecem as interações e gera conhecimento. O contexto cultural deve ser considerado para que se possa compreender o sentido da ação do outro, entender o mundo de vida do outro.

- **Sem hierarquia interpretativa:** a Metodologia de Investigação Comunicativa considera que os pressupostos interpretativos dos participantes têm tanto fundamento quanto os do investigador, ou seja, não há interpretação superior a outra, porém, o investigador tem o papel de intérprete científico. As características deste postulado aproximam a realidade e isso acontece quando as interpretações entre o investigador e participantes, são compartilhados, buscando o entendimento e o consenso entre os envolvidos e, tudo isso por meio do diálogo.
- **Igual nível epistemológico:** este postulado é continuação do anterior, o enfoque comunicativo elimina o desnível epistemológico na investigação. Tanto o investigador quanto o participante estão num mesmo nível epistemológico, seja durante a investigação seja nas interpretações das ações. O investigador participa do processo no mesmo nível de igualdade dos participantes. Os participantes da pesquisa têm os saberes e vivências do objeto em estudo e o investigador, as teorias científicas, isso permite contrastar os saberes diferentes e, através do diálogo, compartilham de suas interpretações e experiências, buscando o consenso dos argumentos.
- **Conhecimento Dialógico:** a perspectiva comunicativa, integra a dualidade sujeito/objeto através da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autorreflexão, tendo como base o conhecimento na interação entre as pessoas e grupos e na comunicação que se estabelece a partir das pretensões de validade e não de poder, pois o conhecimento se constrói através da interação com o ambiente. A este tipo de conhecimento baseado na comunicação e no diálogo denomina-se conhecimento dialógico.

São referências da Investigação Comunicativa os princípios de aprendizagens dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. (FLECHA, 1997 apud GOMÉZ et. al., 2006). Isso não significa que as pessoas partem de uma mesma posição de poder ou que possuem a mesma concepção em relação a algo. Significa dizer que, na Metodologia de Investigação Comunicativa o pesquisador argumenta e o participante também argumenta. Esse diálogo se dá visando o consenso, que é o saber válido, e a partir daí, buscar a transformação através de ações.

A Investigação Comunicativa se baseia na ação comunicativa e na ação dialógica para orientar e construir o diálogo em função de um entendimento entre os sujeitos, capazes de linguagem e ação.

Perante as orientações dos processos metodológicos da Investigação Comunicativa, entendemos que para o alcance do objetivo da pesquisa *“Investigar concepções e práticas pedagógicas de professores acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças anos iniciais do ensino fundamental”*, o método e os procedimentos metodológicos selecionados para a coleta e produção das informações permitiram maior proximidade do contexto onde se insere o objeto de estudo investigado, assim como uma relação próxima com os participantes envolvidos na pesquisa, em nível de igualdade, no sentido de entender e refletir sobre a realidade, sobre as coisas e pessoas que nos cercam.

A proximidade com o contexto onde aconteceu a pesquisa e com as pessoas envolvidas no processo nos possibilitou investigar o objeto de estudo de forma dialógica, igualitária, sem inferiorizar os envolvidos na pesquisa, tratando-os de maneira igualitária, horizontal. No subitem seguinte apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

2.3 Instrumentos e técnicas de coleta e produção das informações

Durante todo o processo de investigação da pesquisa, procuramos, pesquisadora e orientadora, manter os princípios éticos que envolvem a pesquisa acadêmica. Todos os participantes da pesquisa foram comunicados e estavam cientes da minha presença na escola como pesquisadora.

Antes da coleta e produção das informações, solicitei a autorização de todos os envolvidos na pesquisa. Primeiramente, da equipe gestora e em seguida dos professores participantes, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo).

Na redação do Termo consta todas as informações sobre a pesquisa e procedimentos, os dados da pesquisadora e o comprometimento de manter o sigilo da identificação dos participantes, já que nem a escola nem os professores participantes gostariam de ser identificados.

Na pesquisa, os participantes foram identificados por um nome fictício, escolhidos por eles próprios. As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para a pesquisa. Somente após a permissão de cada participante da pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, é que pude realizar a coleta e produção de informações na escola.

Para a coleta e produção das informações foram utilizados os instrumentos e técnicas de entrevista comunicativa em profundidade e observação comunicativa. Fiz o uso do caderno

de campo, para o registro de todos os encontros na escola, desde o primeiro contato com a equipe gestora, assim como a minha participação na semana pedagógica e, como palestrante na formação de professores – sala do educador. Registros de atividades lúdicas criadas e executadas pelas crianças na hora do recreio (intervalo de 15 minutos), dentre outros momentos, que não eram especificamente das observações comunicativas e das entrevistas comunicativa em profundidade, mas que foram anotados no diário de campo para qualquer eventualidade. Sobre o entendimento por caderno de campo,

Desse caderno constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. (MINAYO, 1993, p. 100).

Assim, considero de suma importância o uso do caderno de campo, pois os registros auxiliaram no entendimento e interpretação de situações ocorridas nas observações realizadas. Para as observações comunicativas das aulas em sala de aula e das aulas de educação física, fiz o uso de um caderno exclusivamente para esse fim.

Segundo Gómez et. al. (2006), as técnicas de coleta e produção de informações na Metodologia Comunicativa, em pesquisas de caráter qualitativo, precisam seguir as orientações comunicativas. As entrevistas comunicativas em profundidade, observações comunicativas, relatos de vida, grupo de discussão são técnicas de coleta e produção de informações da Metodologia de Investigação Comunicativa. Para esta pesquisa adotamos a Observação Comunicativa (OB) e a Entrevista Comunicativa em Profundidade (ECP).

Para atender o objetivo geral e alcançar os objetivos específicos desta pesquisa optamos, pela escolha das técnicas de orientação pautadas na Metodologia de Investigação Comunicativa, considerando a proximidade do objeto de investigação com a realidade dos professores participantes e das crianças no espaço das aulas para, então, analisá-lo. Estar no mundo dos participantes para compreendermos o objeto de investigação, é buscar entender como acontece (ou, se acontece) o processo de aprendizagem das crianças através da prática de atividades lúdicas. Os processos metodológicos da Investigação Comunicativa proporcionaram-nos entender de maneira dialógica, no tempo e espaço – mundo da vida dos envolvidos e pesquisados.

Para tanto, fez-se necessário atentar para as orientações que a metodologia exige para a realização dos procedimentos metodológicos. A seguir, algumas orientações de como se organizar, para a coleta e produção das informações.

Indicações práticas para o uso das técnicas de orientação comunicativa²³

Lugar da Realização:

- Deve acontecer no contexto natural dos participantes ou onde os participantes preferirem, como: local de trabalho, centro cultural, mercado etc. Respeitando a naturalidade das interações que eles produzem;
- Para eleger o local para a coleta de dados, o pesquisador deve colaborar com as pessoas participantes da pesquisa, considerando sempre, os aspectos comunicativos.

A Preparação do Encontro:

- Visitar o local de realização para conhecer o espaço as condições (ruído, temperatura etc.);
- Discutir com a pessoa ou grupo (participante da pesquisa) o propósito da investigação, anteriormente. Nessa conversa, perguntar ao participante sobre a possibilidade de utilizar o gravador;
- Antes da gravação, testar o aparelho, assim como as pilhas e fitas de reposição;
- Facilitar os horários e ser pontual.

Durante a Realização:

- Apresentar-se e agradecer a colaboração do (s) participante (s);
- Falar sobre o objetivo da investigação, o funcionamento das técnicas e da metodologia comunicativa;
- Lembrar a importância de confrontar o que dizem as investigações e teorias científicas sobre o tema em estudo com a opinião e saberes das pessoas investigadas;
- Redirecionar a conversa, caso se afaste do tema em estudo;
- Agradecer a colaboração e comentar sobre a possibilidade de reunir-se novamente para analisar os resultados;
- Fazer uma ficha com as datas dos encontros: número de pessoas, idade, gênero, local e dia da realização etc.;

✓ Terminada a coleta de dados (observação, entrevista, narrativa):

²³ Elaborado pela autora, com base no livro Metodologia Comunicativa de Gómez et. al., do ano de 2006, p. 88 e 89.

- Fazer um *backup* das fitas, uma vez que as transcrições podem ser danificadas;
- Realizar a transcrição escrita total, diferenciando a conversa de outros elementos expressivos (risos, murmúrios, silêncio etc), que podem, por exemplo, transcrever entre colchetes. Incluir na transcrição escrita tudo aquilo que possa ser significativo, por exemplo, tom irônico, gestos-chave etc., e as frases não acabadas, características de linguagem falada etc.;
- Revisar a transcrição no caso desta ter sido realizada por uma pessoa que não estuda ou conhece a aplicação da técnica de coletar dados;
 - ✓ Manter o anonimato das pessoas participantes, combinando outros nomes.

Essas orientações metodológicas da Metodologia de Investigação Comunicativa apresentam os passos para executar com êxito os procedimentos da coleta e armazenamento das informações, que vai desde a preparação e organização do local até a transcrição e armazenamento das mesmas.

Apresentamos nos subitens seguintes, as técnicas e procedimentos utilizados neste trabalho de investigação para a coleta e produção das informações e posterior análise.

2.3.1 - *Entrevista comunicativa em profundidade*

A entrevista comunicativa está entre as técnicas de coleta e produção das informações mais utilizadas em pesquisas de ciências sociais, conforme observado no levantamento das produções acadêmicas, realizado para a construção do primeiro capítulo desta dissertação.

É uma técnica que permite explorar um assunto partindo de informações que permitem a flexibilidade e ajustamento das perguntas (no caso de questões não-estruturadas, semiabertas, abertas etc.).

Para Minayo (1993), a entrevista não é apenas mais uma técnica de coletar dados, e sim um momento de interação do pesquisador e entrevistado incorporado no contexto do tema da entrevista.

A entrevista comunicativa em profundidade é uma técnica metodológica que tem por objetivo coletar informações a partir da experiência subjetiva de uma determinada fonte, escolhida por obter elementos que se deseja conhecer. Neste caso, a fonte são os professores participantes da pesquisa.

É um tipo de entrevista que não objetiva dar tratamento estatístico ao objeto de pesquisa, ou seja, não se busca, através da entrevista comunicativa em profundidade,

quantificar o fenômeno pesquisado, pois é utilizada com fim de buscar elementos para a compreensão do objeto investigado, de buscar entendimento, esclarecimento de uma situação ou problema.

Utilizamos a técnica da entrevista comunicativa em profundidade para obter o máximo de informações para compreender a questão da minha pesquisa: *Quais as concepções e práticas pedagógicas que os professores dos anos iniciais têm acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem?* Entender como os professores concebem o lúdico no processo de ensino e aprendizagem e qual a relação que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental fazem com o lúdico no processo de ensino e aprendizagem, são algumas questões da entrevista comunicativa em profundidade que me auxiliaram no entendimento da questão da pesquisa.

As entrevistas comunicativas em profundidade foram realizadas com quatro professores participantes da pesquisa, individualmente, com questões semiestruturadas (Anexos). É um modelo de entrevista semiaberta, pois,

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVINÖS, 1990, p. 146).

Realizamos, pesquisadora e orientadora, um roteiro para servir de guia, com questões relevantes relacionadas aos temas observados na técnica da observação comunicativa, e apresentei aos participantes para dialogarmos no coletivo, sobre as questões, antes da entrevista.

Nesse encontro, perguntei aos participantes se estavam de acordo com as questões, e que o objetivo do encontro antes da entrevista, era para dialogarmos sobre as questões e em seguida, no coletivo, montarmos um roteiro. Todos tiveram a oportunidade de construir, junto com a pesquisadora, um roteiro para ser o guia no momento da entrevista. Conversamos, entramos num consenso e todos concordaram com as questões propostas pela pesquisadora, que permaneceram no roteiro e outras questões que foram acrescentadas. Cada professor recebeu uma cópia do roteiro com as questões dias antes do encontro da entrevista comunicativa em profundidade.

Apresentamos, no quadro seguinte, informações da realização da entrevista em profundidade, realizada com os participantes da pesquisa em dias e horários combinados coletivamente.

Quadro 4 – Informações sobre a Entrevista Comunicativa em Profundidade com os Professores

Entrevistado (a)	Local da Entrevista	Duração da Entrevista
Prof ^a Emily	Escola Pombinha Branca	1h e 02 minutos
Prof ^a Letícia	Escola (não da pesquisa)	58 minutos
Prof ^a Luciene	Residência da Professora	1h e 16 minutos
Prof. Cauã	Escola Pombinha Branca	59 minutos

Fonte elaborada pela pesquisadora em 2016.

A entrevista comunicativa em profundidade foi realizada com base no roteiro, (em anexo), construído coletivamente. Houve momentos durante a entrevista que foi necessário fazer perguntas que não estavam no roteiro, mas que seriam essenciais à pesquisa. O procedimento da ECP foi tranquilo e as perguntas foram conduzidas com cautela e responsabilidade pela pesquisadora.

Após as entrevistas foram realizadas as transcrições pela pesquisadora. Terminada as transcrições, retornei as entrevistas na íntegra, impressas aos professores participantes para que pudessem realizar a leitura com tranquilidade e validar a mesma caso estivesse de acordo com o que conversamos. Os dias e horários para o retorno das entrevistas foram combinados anteriormente com os participantes.

No retorno das entrevistas impressas à pesquisadora, pouquíssimas correções foram solicitadas por dois professores participantes, uma correção referente a data de nomeação da professora no concurso público do município e outra correção sobre uma disciplina estudada pela professora, na faculdade no curso de pedagogia, pois no momento da entrevista a professora não se lembrava da disciplina, e que precisava verificar em seu histórico da graduação. Após essas correções e inclusões, realizei novas impressões e juntamente com os professores participantes da pesquisa, assinamos juntos, as páginas impressas das entrevistas como forma de acordo com o que foi perguntado e respondido. Terminado os procedimentos entreguei a cada professor participante, uma cópia da mesma.

2.3.2 Observação Comunicativa

Para Gómez et. al. (2006), a observação comunicativa, como estratégia da metodologia comunicativa, permite ao investigador presenciar diretamente o objeto de estudo, de forma que pode contar sua versão, além das versões de outras pessoas e das contidas nos documentos.

No entanto, na Metodologia Comunicativa, a pessoa que observa (pesquisadora) e a pessoa que é a participante da observação, participam em um plano de igualdade, sobre os significados e interpretações das ações, das atitudes, dentre outros elementos. É fundamental um diálogo antes das observações, objetivos comuns entre pesquisador e participante, e em seguida, outro diálogo, que deve ser realizado depois, para validar os resultados.

Sobre à aplicação de observação comunicativa, Gómez et. al. (2006), afirma que é necessário definir o contexto mais apropriado para a observação do objeto de pesquisa, que deve ser realizada no local habitual onde a atividade – objeto de pesquisa – se encontra, a fim de observá-lo *in loco*. Definido o local, a pesquisadora deve anotar tudo o que for oportuno à pesquisa, considerando as diferentes ideias e teorias que foram construídas ao longo da investigação. É nesse sentido que se fez necessário a minha presença na sala de aula, em observação ao objeto de investigação - o lúdico, para identificar o trabalho dos conteúdos de ensino na perspectiva lúdica dos professores participantes e para identificar a presença ou ausência do lúdico em suas aulas, ou seja, em que momento da aula o lúdico estava presente.

Na técnica da observação comunicativa, os participantes da pesquisa, neste caso, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, receberam dias antes das observações, os temas que foram observados em suas aulas. Os temas observados podem ser elaborados pela pesquisadora ou construídos em conjunto com os participantes. Nesta pesquisa, os temas foram elaborados pela pesquisadora e apresentados aos professores participantes para que pudessem opinar, sugerir, concordar ou não. De forma dialógica, acordamos pelos seguintes temas:

- Presença / Ausência do lúdico nas aulas;
- O trabalho dos conteúdos de ensino pelos professores na perspectiva lúdica.

Os temas foram observados na perspectiva comunicativa, com o intuito de contemplar os objetivos da pesquisa. Enfatizo, que a Metodologia Comunicativa permite este procedimento e que as observações comunicativas ocorreram no 2º semestre de 2016.

O tema sobre *Presença / Ausência do lúdico no espaço físico e nas aulas*, foi observado com o intuito de identificar o objeto de investigação no contexto das aulas, dentro ou fora da sala de aula, independentemente do local, mas no espaço da aula. Identificar a presença e / ou ausência do lúdico no espaço da sala de aula e como esse espaço estava organizado para a prática lúdica.

O tema *O trabalho dos conteúdos de ensino pelos professores na perspectiva lúdica*, foi observado com o intuito de verificar a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa, acerca do lúdico, no trabalho dos conteúdos de ensino. Observar a prática dos

professores no trabalho dos conteúdos de ensino consiste também, em observar, implicitamente, o que os professores concebem acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Realizei as observações comunicativas nas aulas dos professores que atuam na 1ª fase do I ciclo D, com a professora Emily e o professor Cauã, e na 1ª fase do II ciclo A, com a professora Sofia e a professora Letícia. As anotações foram realizadas em um caderno, identificado como diário de campo, em forma de texto corrido. Realizada as observações comunicativas, enumerei as frases para a identificação dos acontecimentos.

A cada término da observação comunicativa, compartilhei com os professores participantes da pesquisa e seus respectivos alunos, tudo o que foi anotado, ou seja, próximo ao final da aula, realizei a leitura do texto para a turma e para o (a) professor (a), para o consenso do que foi observado. Os professores poderiam se manifestar após a leitura do texto, concordando ou não com as observações da pesquisadora, e também, podendo relatar algum fato ocorrido durante a observação e que não foi anotado nem mencionado pela pesquisadora.

As observações comunicativas, como técnica de coleta e produção das informações, permitem a quem investiga presenciar diretamente o fenômeno de estudo, podendo contar com a sua versão, a das outras pessoas envolvidas. Diferentemente da observação participante, que é utilizada para o estudo de fenômenos que exigem uma implicação e participação da parte de quem investiga, com a intenção de obter uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado, a observação comunicativa compartilha, em plano de igualdade, os significados e interpretações da ação de quem investiga e de quem é investigado/a. A interpretação, neste caso, é intersubjetiva, pois há um diálogo antes da observação, para compartilhamento dos objetivos a serem alcançados e um diálogo ao final, para uma validação dos resultados encontrados. (GÓMEZ *et. al.*, 2006).

Quando acontece de não haver um acordo entre o participante e a pesquisadora sobre algo ocorrido durante a observação, e mencionado no texto da observação, abre-se um momento para o diálogo sobre o fato ocorrido. Após esse diálogo chega-se num consenso. Enfatizo, que todo esse procedimento foi anotado pela pesquisadora. Poucas anotações foram realizadas ao final do texto da observação, pois, procurei ao máximo, atentar-me aos acontecimentos da aula, voltados aos temas observados. Um exemplo de anotações que foram acrescentadas ao texto da observação comunicativa,

Os colegas saíram da sala para ir para recreio antes de tocar o sinal. Quando voltamos a professora falou para nós sobre o respeito. (Fala de um aluno, OB, 1ª Fase do II Ciclo A, 24/10/2016).

Em situações, como o caso acima, dialoguei com as crianças e professora se foi isso mesmo que aconteceu, acordando o fato ocorrido, anotei a observação relatada pela criança no texto da OB, e entendemos a situação como um processo educativo. Mesmo que a fala do aluno não tenha relação direta com o lúdico, enfatizamos a importância do diálogo igualitário com os envolvidos na pesquisa.

Sobre o processo dialógico é importante dizer que,

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (FREIRE, 1987, p. 46).

Nesse sentido, entendemos o diálogo como atividade significativa, horizontal e igualitária como parte fundamental no processo de transformação. Humildade para Freire não significa ser submisso, não significa ser fraco ou não ter conhecimento sobre algo. Para Freire humildade significa respeito por si próprio e pelos outros, exige amorosidade, ou seja, possibilitar que a verdade também possa estar com o outro. (FREIRE, p. 37 e 38, 2016). Possibilita analisar e interpretar a realidade, visando a transformação das pessoas e consequentemente do mundo da vida dessas pessoas, pois, o diálogo é o fator principal para entender o sujeito e a sociedade.

Segundo Habermas,

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental onde falante e ouvinte saem ao encontro um do outro, onde podem colocar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e onde podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. (HABERMAS, 1987b, p.179).

Entendemos que o mundo da vida é o contexto onde se estabelece uma comunicação, um diálogo com o outro na busca do entendimento à determinada situação. O autor parte da premissa que o ato do entendimento linguístico se move constantemente no âmbito de situações intersubjetivamente reconhecidas e compartilhadas horizontalmente através da ação comunicativa.

Nessa interação comunicativa, o conhecimento é compartilhado entre os participantes sobre alguma situação no mundo objetivo, social ou subjetivo.

O primeiro diz respeito à existência de todas as coisas materiais que são comuns a todos os sujeitos da sociedade. O segundo faz referência a um conjunto de normas e valores compartilhados e legitimados pelas pessoas; e o terceiro representa todas as vivências e experiências individuais e às quais cada pessoa tem acesso privilegiado. (GABASSA, p. 23, 2009).

Essas relações de mundo objetivo, social e intersubjetivo estão inseridas simultaneamente nas diversas relações com o mundo que resultam das relações comunicativas entre falante ouvinte.

Sobre a Observação Comunicativa, apresentamos no quadro seguinte, suas características, conforme Gómez et. al. (2006).

Quadro 5 – Características da Observação Comunicativa

Questões	Observação Comunicativa
Objetivo	Compartilhar significados e interpretações sobre as ações, habilidades, atitudes etc. nas atividades cotidianas.
Foco	Nos significados e interpretações que surgem na interação comunicativa nos planos de igualdade onde a pessoa que observa traz sua competência científica.
Orientação	Busca a transformação de uma observação onde a pessoa observada conhece e compartilha os fins
Quem realiza a Interpretação	A pessoa que investiga e a participante da pesquisa, de forma conjunta, através do diálogo.
Papel do Investigador	Adotar uma atitude dialógica com as pessoas observadas durante a observação, apoiando-se nas bases científicas correspondente ao tema em estudo, podendo ampliar-se a outras pessoas que participam no contexto da pesquisa.

Fonte: Gómez et. al., 2006, p. 87.

Não foi determinada quantas observações comunicativas seriam necessárias realizar para observar as práticas pedagógicas dos professores no processo de ensino e aprendizagem acerca do lúdico, sendo assim, foram realizadas a quantidade de observações necessárias para a identificação do objeto em estudo.

Foram realizadas observações com duração de 4 horas / aula, no período normal (07:00 às 11:00 horas e das 13:00 às 17:00 horas), e outras de 2 horas / aula, sendo esta última, nas aulas de Educação Física e nas aulas de Apoio.

Apresentamos no capítulo seguinte a análise das informações coletadas pautada nos procedimentos de análise da Metodologia de Investigação Comunicativa, à luz do nosso referencial teórico acerca do lúdico.

3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.
(Paulo Freire)

A análise das informações é a chave do processo de investigação numa pesquisa na área das ciências sociais e a Metodologia Comunicativa apresenta os procedimentos de como realizar essa análise.

O quadro seguinte representa um resumo das técnicas utilizadas na coleta e produção das informações.

Quadro 6 – Resumo das técnicas utilizadas para a análise das informações

Procedimentos Metodológicos	Observação Comunicativa	Entrevista Comunicativa em Profundidade	Total
Quantidade	24	04	28
Validação	▪ Diálogo Intersubjetivo; ▪ Pretensão de validade; ▪ Compromisso.	▪ Diálogo Intersubjetivo; ▪ Pretensão de validade; ▪ Compromisso.	-
Análise	Análise Básica: Dimensões Exclutoras e Dimensões Transformadoras	Análise Básica: Dimensões Exclutoras e Dimensões Transformadoras	-
Frases Comunicativas	373	355	728

Fonte elaborado pela autora, com base ao modelo de Gabassa, 2009, p. 107.

A Metodologia de Investigação Comunicativa visa a transformação do contexto e das pessoas (sistema e mundo da vida), e permite realizar a análise intersubjetiva das informações identificando, também, os obstáculos que impedem a transformação. Por isso, é importante entender que o mundo da vida é constitutivo do entendimento entre quem fala e quem ouve. A busca pelo entendimento institui um conjunto de compreensões, interpretações e ações dos que participam e estão no mundo da vida.

O quadro 6 apresenta em caráter quantitativo o número de OB e EP realizadas na coleta e produção das informações e em caráter qualitativo apresenta como serão analisadas e validadas as informações coletadas, conforme orientações metodológicas na perspectiva comunicativa. A validação das informações deu-se mediante:

- **Diálogo Intersubjetivo:** os critérios de verdade da metodologia de investigação comunicativa se baseiam na participação de todas as pessoas implicadas na investigação, através do diálogo intersubjetivo com a intenção de obter e entender a questão de estudo.

- **Pretensão de Validez:** esta pretensão está estritamente relacionada com a concepção de entendimento, na busca do consenso para o objeto de estudo investigado.

- **Compromisso:** para garantir o rigor das investigações e do desenvolvimento científico convém adotar o compromisso da verdade, consensuada através do diálogo intersubjetivo. Significa comprometer-se com a construção de novos conhecimentos que considerem as ações dos participantes e, o comprometer-se na busca pela transformação.

A análise das informações foi realizada junto aos professores participantes da pesquisa, e posteriormente, analisamos²⁴ as informações conforme nosso referencial teórico metodológico. Este tipo de análise intersubjetiva é característica da Metodologia de Investigação Comunicativa. Adotamos como referência de análise das informações, o nível básico de análises²⁵, considerando as dimensões exclusoras e transformadoras, apresentadas no subitem seguinte.

2.1 Procedimentos e dimensões para a análise das informações

As Dimensões Exclusoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou grupos encontram e que os impedem de aderir a uma prática ou benefício no sistema educativo, por exemplo. A dimensão exclusora engloba todas as interpretações e ideias preestabelecidas que possam contribuir com a desigualdade social, por exemplo, todas as situações que propicia a ausência da atividade lúdica no contexto escolar.

As dimensões Transformadoras fazem referência a todas as ações que possibilitam criar vias de transformações, por exemplo, tempo e espaço no contexto escolar para a prática da atividade lúdica. Resumindo, as dimensões exclusoras fazem referência aos obstáculos que impedem a transformação, e a dimensão transformadora se refere às ações que buscam superar tais obstáculos. As dimensões, tanto exclusoras quanto transformadoras, são

²⁴ Pesquisadora e orientadora.

²⁵ Quadro Análise de nível Básico por GOMÉZ et. al. 2006.

elementos fundamentais e presentes na análise comunicativa, pois é através dessas dimensões que se constrói as ações que visam a transformação.

Segundo Gómez et. al. (2006), a análise de informações parte de duas situações a ser consideradas, o sistema (instituições, espaços, sistema de organização etc.) e o mundo da vida (vivências do dia - a - dia das pessoas). O quadro seguinte representa o nível básico de análise, da Metodologia de Investigação Comunicativa.

Quadro 7 – Nível básico de análise: categorias e dimensões

	CATEGORIAS	
	Sistema	Mundo da Vida
Dimensões Exclutoras	1	2
Dimensões Transformadoras	3	4

Fonte: Gómez et. al., 2006, p. 103.

Para a análise das informações, as categorias: *sistema* e *mundo da vida*, fazem referência às temáticas de interesse da pesquisa. Temáticas que serão representadas por Eixo²⁶ em cada momento da análise.

A análise das dimensões exclutoras e transformadoras, visando os objetivos desta pesquisa, serão apresentados em quadros e, relacionados aos temas observados nas aulas e aos assuntos abordados nas entrevistas comunicativas em profundidade. Conforme a Metodologia de Investigação Comunicativa e, considerando o nível básico de análise, partimos da categoria e cruzamos as informações com as dimensões transformadoras e exclutoras para a análise.

Todo o processo de análise das informações foi realizado coletivamente e de maneira dialógica entre pesquisadora, orientadora e participante da pesquisa.

A análise das informações foi realizada, em momentos específicos, com cada participante, com dia e horário pré-definidos e acordados coletivamente. Os encontros para a análise das informações junto aos professores participantes da pesquisa foram na instituição de ensino onde se realizou a pesquisa, exceto um dos encontros, com a professora Letícia, que foi realizado fora da escola da pesquisa, por motivos de incompatibilidade de horários. Neste caso, especificamente, a análise das informações, realizado junto à professora, foi em sua hora atividade em outra instituição de ensino, onde ela também leciona.

²⁶ Para a análise das informações as temáticas de interesse da pesquisa foram organizadas por Eixos, apresentados no próximo item.

Durante a etapa de análise junto aos participantes da pesquisa, houve momentos, que considero, delicados, porém, utilizando da dialogicidade, consensuamos e acordamos algumas opiniões, conceitos acerca do lúdico que são apresentados no decorrer deste capítulo.

Aqueles que investigam podem ter percepções ou ideias pré-concebidas sobre a realidade dos sujeitos que estão investigando, daí a necessidade do consenso, de maneira que a análise deve ser ampliada ou modificada a partir da interação com as pessoas participantes (...). Interessa recordar que existe uma diferença chave na metodologia comunicativa crítica: representantes dos coletivos investigados também participam na interpretação dos resultados e conclusões da análise. (GÓMEZ *et al*, 2006, p.94)

Foi nesse processo dialógico das interpretações das informações que os conceitos de Habermas e Freire ganharam espaço nas discussões. Com bases nos conceitos da ação comunicativa, de Habermas, e na dialogicidade, de Freire, mediante relações intersubjetivas que buscamos compreender os objetivos propostos neste trabalho de investigação. É por meio do diálogo intersubjetivo que buscamos a superação de situações de desigualdade e de exclusão.

3.2 Interpretando e dialogando sobre as aproximações e os distanciamentos das informações

Freire (1996), atribui enorme importância entre diminuir a prática entre o discurso e a prática. Nesse sentido, buscamos na Metodologia de Investigação Comunicativa, diminuir a distância entre o falado e o vivido dos professores participantes da pesquisa acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, de maneira dialógica e intersubjetiva, considerando a racionalidade comunicativa.

Após análise minuciosa das entrevistas e observações comunicativas, organizamos a análise das informações em três Eixos. Cada Eixo tem sua especificidade, porém um Eixo leva à reflexão do outro, e estão intimamente ligados aos objetivos da nossa pesquisa.

Apresentamos nos quadros seguintes, sínteses das dimensões transformadoras e das dimensões exclusoras das informações coletadas mediante a ECP, identificados junto aos professores participantes da pesquisa. Com base na ECP, relacionamos²⁷ as dimensões identificadas com as observações comunicativas, analisando-as mediante o nível básico de análise²⁸. Ressaltamos que os quadros foram dispostos de maneira a facilitar a leitura das

²⁷ Pesquisadora e orientadora.

²⁸ Ver quadro 7, na página 76.

informações, não com o objetivo de compará-los, afinal, nossa pesquisa não é de caráter comparativo.

Eixo I – O que concebem os professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o lúdico no processo de ensino e aprendizagem das crianças

O primeiro Eixo trata das concepções que os participantes da pesquisa têm acerca do lúdico voltado à aprendizagem de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. O processo para entender as concepções dos professores acerca do lúdico aconteceu mediante as entrevistas comunicativas em profundidade. A partir do nível básico de análise, identificamos as dimensões transformadoras e exclusoras das categorias: sistema e mundo da vida com base nas observações comunicativas e nas entrevistas comunicativas em profundidade, para a análise do referido Eixo.

Para a identificação das dimensões tornou-se necessário retomar os conceitos das categorias e dimensões do nível básico de análise 29 junto aos professores participantes da pesquisa, mediante relação dialógica e intersubjetiva, antes do momento da análise.

As informações foram analisadas mediante as entrevistas comunicativas em profundidade e as observações comunicativas mediante os conceitos de Habermas e Freire³⁰. As análises das dimensões transformadoras e exclusoras foram realizadas em conjunto com os professores participantes da pesquisa, que consiste na análise intersubjetiva das informações.

Considerando que é através da linguagem, do diálogo que se chega ao entendimento entre as pessoas e que o entendimento deve chegar a um consenso, que é conseguido através dos melhores argumentos, apresentaremos em um item específico deste trabalho, ao final das análises dos Eixos, as ações acordadas junto aos participantes acerca das dimensões de análise que realizamos em conjunto.

As menções em negrito informam as que se repetem às de seus pares.

Quadro 8 – Síntese sobre as concepções dos professores acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de crianças

Professores Participantes	Dimensões Transformadoras	Dimensões Exclusoras
Emily (1ª Fase do I Ciclo)	• Ter feito especialização tendo como objeto de investigação o jogo e a brincadeira para crianças;	• Falta conhecimento específico acerca do lúdico voltado ao processo ensino e aprendizagem de crianças;
	• Conhece alguns conceitos	

²⁹ Ver quadro 10, p. 73.

³⁰ Os conceitos se baseiam na ação comunicativa em Habermas e na dialogicidade em Freire.

Cauã (1ª Fase do I Ciclo)	de Vygotsky acerca do lúdico; • Entende o lúdico como instrumento metodológico para a aprendizagem das crianças;	
Sofia (1ª Fase do II Ciclo)	• Apresentou conhecimento teórico acerca do lúdico, citando autores como Vygotsky, Huizinga, Piaget e outros; • Entende o lúdico como instrumento metodológico para a aprendizagem das crianças;	• Teve pouca informação acerca do assunto lúdico na graduação;
Letícia (1ª Fase do II Ciclo)	• Buscas por conhecimentos (por conta própria) em pesquisas na internet;	

Iniciemos nossa análise sobre o que concebe a professora Emily acerca do lúdico. Percebe-se que, à primeira vista, há uma contradição. Em relação a concepção do lúdico, a professora menciona como dimensão transformadora ter investigado sobre o lúdico para as crianças em sua especialização. Porém, menciona como dimensão excludosa a falta de conhecimento específico acerca do lúdico voltado à aprendizagem de crianças.

Embora a professora tenha uma especialização acerca do tema lúdico, não conseguimos identificar um conhecimento mais profundo (específico) durante as observações comunicativas. E, ao ser indagada, na ECP, sobre o que concebe acerca do lúdico,

O que você entende por lúdico? (Pesquisadora).

Profª: Então, eu estudei sobre isso, mas não sei o conceito exato, eu acho que é brincar. Eu acho que existe o conceito de brincar e existe o conceito de lúdico. O brincar é a questão assim de coordenação motora (fala compassada), de exercícios físicos, essa questão. O lúdico não, o lúdico já é mais na aprendizagem. (Professora Emily, ECP, Outubro, 2016).

Na ECP, a professora nos informou que havia feito um curso de especialização tendo como temática de investigação, o lúdico, mas também, nos informou que sentia dificuldades em trabalhar com o lúdico por falta de conhecimentos específicos acerca da temática no processo de ensino e aprendizagem.

Ao ser indagada sobre essa contradição, a professora relata que ao terminar o curso de especialização não houve uma prática pedagógica efetiva acerca do tema por ela investigado,

ou seja, o que ela aprendeu sobre o lúdico foi-se perdendo com o passar do tempo, pelo fato de trabalhar em escolas com modelos tradicionais de ensino. A professora Emily deixa claro que ainda utiliza muito, o quadro e giz para ensinar as crianças a ler e escrever, copiando as atividades do quadro. Entendemos, que essa situação, também, contribuiu para as dificuldades que a professora apresenta atualmente, ao preparar as aulas com conteúdo de ensino na perspectiva lúdica.

Numa sociedade repleta de contradições, a consciência dos oprimidos, na sua relação com a consciência dos que oprimem, torna-se dualista. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 92).

As escolas com modelos tradicionais de ensino, as quais a professora Emily já lecionou, configuram-se em: o *sistema* prevalecendo sobre o *mundo da vida*. Sistema este que, segundo Habermas (1987), são instituições guiada pelo poder e pelo dinheiro. E o *mundo da vida*, as vivências das pessoas que estão no sistema. Entendemos que o *mundo da vida* da professora Emily, suas experiências acadêmicas acerca da temática foram dominadas pelo *sistema*.

Em relação as dimensões transformadoras, duas se destacam. A primeira é que dois professores apresentaram conhecimento teórico acerca do lúdico e citaram alguns autores que abordam o tema. A segunda dimensão transformadora é que tanto o professor Cauã quanto a professora Sofia *entende o lúdico como instrumento metodológico para a aprendizagem das crianças*.

Sobre a primeira dimensão transformadora em destaque,

[...]. Participei de um estudo na Sala do Educador. [...]. Após o estudo, pesquisei sobre o lúdico e encontrei autores como Huizinga, Vygotsky, Piaget e outros. (Professora Sofia, ECP, Agosto, 2016).

Ao perguntar à professora Sofia sobre o estudo realizado no Projeto Sala do Educador³¹, a mesma enfatizou a palestra proferida pela pesquisadora ³², com o título *O lúdico no fazer pedagógico*, no início do ano letivo de 2016. Os autores³³ mencionados pela professora foi o resultado de estudos, em buscas próprias, em artigos, na internet, acerca do lúdico, após participar da palestra.

³¹ Momento destinado ao encontro coletivo para que os profissionais em auto formação possam potencializar sua prática pedagógica por meio de estudos de fundamentação teórica, metodológica; de compartilhar ideias e experiências acerca do processo ensino e aprendizagem. Na escola onde aconteceu a pesquisa, esse encontro deu-se toda segunda-feira, das 17:10 às 19:00 horas.

³² Ministrei uma Palestra sobre *O lúdico no fazer pedagógico*, durante um estudo na Sala do Educador, no dia 07 de maio de 2016, com duração de 2 horas.

³³ Negrine, Airton; Santos, Marli.

Sobre a concepção da professora Sofia acerca do lúdico,

Entendo como a forma dinâmica de desenvolver a criatividade e os conhecimentos através de jogos, música, dança. Com o objetivo de educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. [...]. As atividades aplicadas com os alunos formaram uma rede de aprendizagens, onde através da alegria, da ludicidade e da criatividade, cada aluno pôde potencializar suas habilidades naturais, o que ajudou muito na evolução de um nível mais simples para um nível mais complexo do processo de aquisição da língua escrita, da leitura e raciocínio lógico matemático. [...]. Quero valorizar e dar mais importância ao lúdico em minhas aulas, para que os alunos possam aprender de forma mais prazerosa e alegre. O lúdico, além de trazer a necessidade da escola se tornar mais prazerosa para todos que passam seu tempo dentro dela, sejam alunos ou funcionários, devemos levar em conta o brincar como atividade natural, espontânea e necessária para a criança, sem falar que é muito importante para a sua formação. Se assim for visto, por nós educadores, tornara mais fácil levar a brincadeira e os jogos para a sala de aula, não deixar apenas para os momentos da educação física e recreio. (Professora Sofia, ECP, Agosto, 2016).

A professora Sofia faz referência ao lúdico mencionando conceitos que teóricos como Kishimoto (2003), Vygotsky (2007), Luckesi (2005), dentre outros abordam em suas obras acerca do lúdico.

A maior parte do meu aprendizado sobre o lúdico foi participando de algumas formações, de estudos próprios em relação ao tema, de leituras e pesquisas que realizei a partir do momento em que me tornei professora. (Professora Sofia, ECP, Agosto, 2016).

O entendimento da professora Sofia acerca do lúdico é resultado de estudos complementares à sua formação docente, buscas próprias pelo assunto, dentre outras situações. O que se pode notar é a importância da formação continuada, e a professora Sofia entende que o professor é um ser inacabado. E sobre a busca pelo conhecimento, Freire (1996) nos faz refletir, quando diz que a disposição para aprender, fertilizada no exercício da curiosidade epistemológica³⁴, é fundamental ao ato de ensinar, assim como ao de aprender. O autor faz referência a si mesmo quando afirma que “ é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também”. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016).

Para o professor Cauã,

O lúdico é o prazer de fazer naturalmente as suas atividades. Prazer de se jogar ao mundo de se relacionar com o outro, e através desse lúdico que entra as brincadeiras, dentro dessa brincadeira que ele está envolvido mesmo

³⁴ Elemento indispensável à formação do/a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e estudar a própria prática. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016).

no prazer de se satisfazer e de viver com o outro. (Professor Cauã, ECP, Setembro, 2016).

Percebeu-se, durante a ECP, que o professor Cauã se apropria de termos utilizados por Vygotsky, como interação social e o respeito à fase de desenvolvimento humano da criança. O professor Cauã além da formação em Licenciatura Plena em Educação Física, também é graduado em Psicologia com especialização em Psicanálise. Os conhecimentos específicos acerca do lúdico foram adquiridas mediante estudos realizados em Vygotsky, em estudos complementares à sua formação.

Quando as professoras Emily, Sofia e Letícia apresentam como dimensão exclusora o fato de terem recebido pouca informação acerca do lúdico no curso de graduação. Entendemos a universidade enquanto sistema, e o pouco conhecimento recebido pelo sistema, uma dimensão exclusora. Sobre o que os professores concebem acerca do lúdico, buscamos na literatura utilizada neste trabalho, as abordagens que Habermas (1987) faz em relação ao sistema e mundo da vida, o que nos faz entender que o *sistema* ainda predomina o *mundo da vida*, daí a necessidade da ação comunicativa e da dialogicidade para buscar a transformação do contexto social.

Quanto a segunda dimensão transformadora, tanto o professor Cauã quanto a professora Sofia *entende o lúdico como instrumento metodológico para a aprendizagem das crianças*. Para entender o lúdico como princípio metodológico facilitador no processo de ensino e aprendizagem de crianças. Faz-se necessário entender que o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica exige que dimensões como a sociabilidade, a afetividade, a interação, a inteligência, a motricidade dentre outras, estão intimamente interligadas nesse processo, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades na aprendizagem das crianças.

Já a professora Letícia, após concluir a graduação foi em busca do conhecimento acerca do lúdico para melhor se qualificar. Mesmo com pouco tempo de docência (ver quadro 5) e pouca bagagem acerca do lúdico, percebeu-se em suas aulas que o trabalho pedagógico realizado na perspectiva lúdica contribui para o aprendizado das crianças, mesmo diante dos elementos excludores que comprometem seu trabalho.

Após os exercícios de alongamento, a turma foi dividida em duas equipes para a realização da atividade “Barra Manteiga”. Todas as crianças participaram da brincadeira. A professora faz as intervenções sempre que necessário. [...] a próxima atividade foi “Queimada em Equipe”[...] a próxima atividade foi “Cabo de Guerra”. A aula é a todo momento dialógica. A atividade final foi o “Futebol”. Os meninos gostaram muito. (OC, Professora Letícia, 21/10/2016).

A professora acompanha a brincadeira, fazendo, sempre que necessário, suas intervenções. Após as brincadeiras de “Barra Manteiga”, a professora dividiu a turma em duas equipes e fizeram a brincadeira de “Queimada”[...], fizeram a brincadeira duas vezes, com variações diferentes. Todas participaram da aula, demonstrando gosto e interesse pelas brincadeiras. [...] brincaram também de “Cabo de Guerra”[...] com a mesma empolgação, realizaram a brincadeira várias vezes. A aula é a todo momento dialógica. (OC, Professora Letícia, 21/10/2016).

Para Luckesi (2005), lúdico é agir de forma criativa, é o brincar, é o jogar, é socializar-se com o outro, é interação e afetividade, e nesse momento da ludicidade, o prazer e alegria são manifestados nas crianças.

Para Friedmann (1996), lúdico são brincadeiras que envolvem regras e que possibilitam situações educativas cooperativa e interacional.

Através das observações comunicativas, era evidente a prática de atividades lúdicas nas aulas de educação física. Nos anos iniciais do ensino fundamental as brincadeiras e jogos devem prevalecer nessas aulas, pois fazem parte da grade curricular de educação física, e os professores não deixam de relacionar as brincadeiras com os conteúdos a serem trabalhados, por exemplo: lateralidade, alongamento, corrida, saltos, coordenação motora fina e grossa, equilíbrio dentre outros.

As menções dos professores participantes da pesquisa nos remetem a uma reflexão sobre a formação docente continuada, pois, percebemos que há lacunas sobre o que os professores concebem acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Lacunas estas, consequências também, da formação inicial, pois, alguns dos professores participantes não apresentam fundamentos científicos e específicos acerca da temática. No entanto, devemos considerar os conceitos de lúdico abordado pelos participantes da pesquisa, pois, através do diálogo igualitário, chegamos a um entendimento e consequentemente, a um consenso, em busca da transformação.

Entendemos que o que se concebe acerca de determinado assunto está condicionado ao que estudamos, vivemos em experiências, àquilo que conhecemos a respeito de tal, portanto, neste caso, as concepções acerca do lúdico pelos professores participantes da pesquisa, estão intimamente ligados à prática pedagógica e à formação que receberam e / ou recebem acerca do lúdico. Para tanto, apresentamos a seguir, o segundo Eixo que irá tratar das questões sobre a prática pedagógica docente na perspectiva lúdica.

Eixo II – Práticas Pedagógicas dos Professores na perspectiva Lúdica

Em relação ao segundo Eixo que trata das práticas pedagógicas dos professores participantes na perspectiva lúdica, destacamos as dimensões que favorecem e as dimensões

que comprometem o trabalho do professor ao ensinar os conteúdos de ensino na perspectiva lúdica.

Quadro 9 – Aspectos que favorecem e aspectos que comprometem a Prática Pedagógica dos professores na perspectiva Lúdica

Professores Participantes	Dimensões Transformadoras	Dimensões Exclutoras
Emily (1ª Fase do I Ciclo)	• Participação efetiva das crianças nas atividades lúdicas; • O esforço em contribuir para a aprendizagem das crianças na perspectiva lúdica; • Interesse das crianças pelas atividades e, elas ficam alegres, se divertem com as brincadeiras e os jogos e aprendem o conteúdo.	• Sala de aula com muitas crianças; • Falta de recursos materiais para trabalhar com atividades lúdicas; • Falta de tempo para organizar e planejar o trabalho pedagógico dos conteúdos de ensino na perspectiva lúdica; • Falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva lúdica, pelos setores e órgãos responsáveis.
Cauã (1ª Fase do I Ciclo)	• A aula com atividades lúdicas é planejada de acordo com as atividades propostas pelo professor e também pelas crianças; • Participação efetiva das crianças nas atividades lúdicas; • A relação afetiva se estreita na prática das atividades lúdicas, despertando o interesse pelo aprendizado; • Aprende com as crianças (novos jogos; novas brincadeiras), e as crianças aprendem muito mais através das atividades lúdicas; • Relaciona as atividades lúdicas com os objetivos dos conteúdos de ensino; • Percebe a alegria nas crianças quando elas jogam	• Divisão das turmas em: feminino e masculino (não ter autonomia); • Falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva lúdica, pelos setores e órgãos responsáveis.

	ou brincam.	
Sofia (1ª Fase do II Ciclo)	• Participação efetiva das crianças nas atividades lúdicas; • A aula na perspectiva lúdica é planejada e organizada de acordo com as atividades propostas, sem a concepção de que as crianças estão fazendo bagunça; • Avanços na aprendizagem das crianças com o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica; • Aulas alegres, divertidas, interativas, com seriedade e compromisso com o aprendizado das crianças; • Relaciona as atividades lúdicas com os objetivos dos conteúdos de ensino;	• Muitas crianças na sala de aula; • Falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva lúdica, pelos setores e órgãos responsáveis.
Letícia (1ª Fase do II Ciclo)	• Participação efetiva das crianças nas atividades lúdicas; • Tentativa de contribuir para a aprendizagem das crianças na perspectiva lúdica; • Relaciona as atividades lúdicas com os objetivos dos conteúdos de ensino e as crianças aprendem; • Percebe a presença da alegria, prazer das crianças nas brincadeiras e jogos;	• Divisão das turmas em: feminino e masculino (não ter autonomia); • Falta de envolvimento das turmas nas atividades lúdicas (compartilhar com os pares o que os professores realizam na perspectiva lúdica); • Falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva lúdica, pelos setores e órgãos responsáveis.

Percebe-se que o número de menções sobre as dimensões transformadoras é maior que as menções sobre as dimensões exclusoras. Porém, entendemos que as exclusoras são questões de fundamental importância que nos leva a refletir sobre os obstáculos enfrentados pelos professores no trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, na categoria *sistema*.

Analisando como dimensão transformadora a *participação efetiva das crianças nas atividades lúdicas*, percebemos que todos os professores fizeram menções à participação efetiva das crianças nas atividades lúdicas. Durante a ECP, os professores falaram da alegria,

do prazer, da interação, da socialização, da solidariedade das crianças em realizar as atividades lúdicas nas aulas.

A participação das crianças é unânime. Muita alegria. Muita diversão. [...]. Prazer de realizar as atividades naturalmente. Prazer de se jogar no mundo das brincadeiras, dos jogos, de se relacionar com o outro através do lúdico. O prazer está envolvido nessa brincadeira. (ECP, Professor Cauã, Setembro, 2016).

A participação é ótima. Todas as crianças participam. Meus alunos interagem e desempenham com interesse e prazer todas as atividades lúdicas que eu proponho na sala de aula e nas atividades extraclasse. (ECP, Professora Sofia, Agosto, 2016).

Concordamos com Vygotsky (2007) quando os professores participantes mencionam a questão dos jogos e brincadeiras como atividades que envolvem as crianças e possibilitam aprendizagens, pois, a partir desse envolvimento, o momento da ludicidade - da brincadeira, a criança aprende. E quando esse envolvimento da criança com o lúdico acontece no contexto escolar com fins pedagógicos, o momento de aprendizado acontece efetivamente.

Ainda em Vygotsky (ibid.), podemos afirmar que o ato de brincar gera na criança, uma zona de desenvolvimento proximal, a qual o autor define como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, onde as funções psicológicas superiores podem e são formadas. Nesse sentido, as atividades de cunho lúdico possibilitam aprendizagens, portanto têm sua importância pedagógica.

Kishimoto (1993), contribui quando nos diz que,

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade. (Kishimoto, 1993, p.110).

Na perspectiva de Huizinga (2003, p. 24), o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas [...] acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana".

Intrinsecamente ligado ao comportamento da criança, o brincar emerge da essência do ser humano, encontra-se na gênese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, de criar e transformar o mundo, fomentam a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito de forma livre e prazerosa.

Ainda sobre as dimensões transformadoras, os professores participantes mencionaram sobre *a relação das atividades lúdicas com os objetivos da aula* que fazem ao planejar as aulas.

[...] meu objetivo, por exemplo, ao brincar de queimada, claro que vai ser de forma lúdica, mas por trás dessa brincadeira tem uma iniciação esportiva: o arremesso, onde a criança vai pegar a bola para arremessar e queimar o colega, aí o outro desvia da bola para não ser queimado, fugindo de uma marcação, por exemplo. Nessa situação trabalhamos o drible e o arremesso, e por aí vai. (ECP, Professora Letícia, Setembro, 2016).

A próxima atividade é o jogo: Nunca Dez. O jogo tem o objetivo de trabalhar o Sistema Decimal. Para a atividade foi utilizado o Material Dourado³⁵. A professora explicou como é realizada a atividade e depois de tirar as dúvidas das crianças iniciou-se o jogo. [...]. Após realizar o jogo por diversas vezes, perguntei às crianças se estavam gostando do jogo, e logo responderam que sim. Na atividade as crianças realizavam os cálculos mentalmente. Todas as crianças participaram do jogo. A medida que o jogo terminava, novas duplas eram formadas. (OB, Professora Sofia, 20/10/2016).

Tanto na ECP da professora Letícia quanto na OB da professora Sofia é notável que objetivos da aula foram relacionados às atividades lúdicas. Os conteúdos de ensino foram trabalhados na perspectiva lúdica.

A professora Sofia fez uso do Material Dourado para trabalhar com as crianças o sistema decimal. Apresentamos, a seguir, como se realiza o jogo Nunca Dez.

Figura 3 - Atividade com o Material Dourado



Nota: Atividade realizada na aula e apoio em 20/10/2016.

³⁵ Material Dourado é um dos muitos materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori para o trabalho com matemática. Maria Montessori foi uma educadora, médica, católica e pedagoga, conhecida pelo método educativo que desenvolveu e que ainda é usado hoje em dia em várias escolas pelo mundo afora.

“NUNCA 10”

Material por grupo de crianças:

- 1 caixa do material dourado
- 2 dados

Jogadores por grupo:

- 4 jogadores (podendo ser mais ou menos, dependendo do nº de alunos)

Regras:

- O jogador que tirar o maior número no lançamento do dado começa o jogo, os outros seguem a ordem na direção do relógio;
- O jogador, na sua vez, lança os dois dados juntos e então, soma os números obtidos. Depois esse jogador pega a quantidade de cubinhos (cada cubinho vale 1 unidade). Exemplo: O jogador que tirou no dado as somas 2+5, deverá receber 7 cubinhos;
- Ao juntar 10 cubinhos, o jogador troca os cubinhos por 1 barra (cada barra vale 1 dezena). Caso ele tenha 14 cubinhos, com a troca passará a ter 1 barra e 4 cubinhos;
- Ao juntar 10 barras deve também trocar, só que desta vez por uma placa (cada placa vale 1 centena).
- Assim, o jogo continua até que o jogador que primeiro fizer a troca pela placa, vence o jogo.

Era evidente a alegria das crianças quando realizavam a atividade “Nunca Dez”. A professora esteve próxima às duplas e só fazia as intervenções quando solicitada pelas crianças. Percebeu-se que as crianças também gostaram de realizar os cálculos matemáticos mentalmente, quando era para somar os números dos dados. Alguns, ainda um pouco acahados por não conseguir realizar o cálculo rapidamente ou com “medo” de errar a soma, utilizaram uma folha de papel e o lápis para fazerem a soma dos resultados dos dados. Aos poucos, essas mesmas crianças se sentiam confiantes e já realizavam a soma mentalmente.

Concluindo, as crianças atingiram o objetivo da aula, que neste dia, que foi compreender a organização e representação do processo do Sistema Decimal, o qual lhes foi apresentado numa perspectiva lúdica.

Entendemos, também, que nas aulas da Professora Letícia, o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, atingiu os objetivos previstos pela professora, ao propor às crianças atividades lúdicas para o trabalho do arremesso em handebol, que no 4º bimestre, se apresentava como conteúdo de ensino às crianças da 1ª Fase do II Ciclo.

Durante as observações comunicativas, percebi³⁶ o quanto as crianças se interagem, se socializam umas com as outras. O ambiente fica mais alegre, divertido. A competitividade é

³⁶ Pesquisadora.

quase imperceptível. Nas atividades lúdicas, as crianças, se mostraram mais solidárias, mais afetivas, e os professores participantes da pesquisa, se tornam também, mais afetivos, amorosos.

A amorosidade freiriana que *percorre* toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. [...]. Amorosidade na visão freiriana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho por onde homens e mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo e com a cultura, da mediação pelo trabalho com o conhecimento da vida pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 37-38).

O professor Cauã menciona que *a relação afetiva se estreita na prática das atividades lúdicas*, despertando o interesse pelo aprendizado. Definimos³⁷ tal elemento como dimensão transformadora. Isso significa dizer que não é preciso deixar de ser rigoroso para ser amoroso e, que a alegria e a amorosidade fazem parte do processo educativo (FREIRE, 1996).

E nesse processo educativo, o professor Cauã contribui ao dizer que,

Eu acredito que é com a atividade lúdica que se consegue trabalhar os conteúdos de ensino, porque o jogo, a brincadeira, é o prazer deles, eles estão fazendo aquilo que gostam e nesse sentido, a orientação dos conteúdos pelo professor, mesmo que eles. Não percebiam naquele no momento da brincadeira. No final de cada aula eu vou mostrando para eles o que eles aprenderam, o que eles alcançaram com aquela brincadeira, com aquele jogo. (ECP, Professor Cauã, Setembro, 2016).

Na mesma direção, outro elemento de dimensão transformadora neste Eixo é o *avanço na aprendizagem das crianças com o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica*. Por *avanços*, entendemos, pesquisadora e professores, melhorias na aprendizagem das crianças. Nota-se no quadro 9 que os professores foram unânimes ao mencionar sobre a aprendizagem dos conteúdos de ensino através das atividades lúdicas, mesmo com as dificuldades (dimensões exclusoras) encontradas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na minha opinião os conteúdos de ensino devem ser apresentados de forma lúdica, porque a ludicidade vai além dos simples brincar, jogar, quando bem definidas podem desenvolver saberes para a vida pessoal e profissional. A criança interage no meio social de forma prazerosa, significativa e contextualizada. Tem que saber ensinar e mediar os conhecimentos de forma

³⁷ Pesquisadora e Professor Cauã.

dinâmica, isso é entender que o lúdico pode contribuir de forma eficiente para o pleno desenvolvimento, intelectual e afetivo da criança. [...]. Trabalho com jogos pedagógicos, recreativos, brincadeiras, música, teatro, dança, dramatização e outras. [...]. Faço porque gosto e acho muito importante o lúdico no ambiente escolar. (ECP, Professora Sofia, Agosto, 2016).

Eu acredito que a atividade lúdica que consegue trabalhar os conteúdos de ensino para as crianças no ensino fundamental, porque está dentro do prazer deles, eles estão fazendo aquilo que eles gostam, é nesse sentido que “entra” a orientação dos conteúdos, sem que eles percebam, mas que no final de cada aula eu vou mostrando para eles o que eles aprenderam, o que eles alcançaram, o que é o direito e o esquerdo, o equilíbrio, a lateralidade [...]. (ECP, Professor Cauã, Setembro, 2016).

Dependendo do grau de aprendizagem dos alunos, eu escolho um tipo de joguinho, por exemplo, para trabalhar a fonética, eu uso o jogo: Bingo dos Sons, mas na aula de apoio, porque tem menos alunos. (ECP, Professora Emily, Outubro, 2016).

[...], às vezes eu falo para as crianças os objetivos da brincadeira e, às vezes, não falo. Mas, quando eles brincam de pega-pega, por exemplo, que é uma brincadeira que eles gostam muito, eu trabalho o drible, velocidade de reação, força, atenção, direção, habilidade e muito mais. Ainda mais que sabemos que tem as variações do pega-pega. (ECP, Professora Letícia, Setembro, 2016).

A ECP nos proporcionou entender como os professores relacionam os objetivos de suas aulas às atividades lúdicas. Na OB realizada na aula de cada professor participante, relacionamos o que foi dito na entrevista e o que de fato foi realizado nas aulas. As duas técnicas de coleta e produção de informações, nos proporcionou maior proximidade do objeto de estudo e entendimento da prática pedagógica do mesmo acerca dos que trabalham com aprendizagem de crianças na perspectiva lúdica.

Evidenciou-se que durante as aulas, os professores fazem uso das atividades lúdicas para alcançar alguns objetivos propostos em relação a determinado conteúdo de ensino. Identificamos que as crianças ficavam alegres, se divertiam nas aulas. A *presença da alegria das crianças na prática das atividades lúdicas* era evidente, sendo este elemento considerado, em uma análise intersubjetiva, como uma dimensão transformadora da prática pedagógica acerca do lúdico.

Mesmo nas atividades competitivas nas aulas de educação física, percebeu-se a solidariedade com que umas crianças tratavam as outras. São fatos sociais a socialização, a interação, o espírito de cooperação, e estes elementos eram notáveis nas aulas dos professores Letícia e Cauã.

Vygotsky (2007, p. 123) contribui ao afirmar que quando surgem as regras nos jogos e brincadeiras, quanto mais rígidas elas forem, maior exigência de atenção a criança terá para que possa desenvolver a atividade, portanto, mais tensa será a atividade lúdica.

Outro elemento transformador apontado pelos professores que está intrinsecamente ligado à prática pedagógica dos conteúdos de ensino é a questão do *planejamento e organização das atividades lúdicas*. É uma questão que nos faz refletir sobre a docência, ou seja, o ser professor.

Para Freire a docência se constrói, pois, a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 330).

O ser professor exige muito mais que um diploma de licenciado, a formação docente inicia no curso de magistério, na graduação e continua durante todo o exercício profissional, nos cursos de qualificação profissional, nos cursos de pós-graduação, enfim, toda prática educativa faz parte do ser professor e contribuem para a práxis pedagógica.

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 28).

Consideramos importante destacar a questão de como são planejadas e organizadas as atividades lúdicas em relação aos conteúdos de ensino, pois, as relações que se estabelecem entre o ensinar e o aprender na perspectiva lúdica, nos incita a refletir como o professor concebe a importância dessas atividades no trabalho dos conteúdos de ensino, consequentemente, no processo ensino e aprendizagem.

Para Freire não é possível dissociar os processos de ensinar e aprender de sua dimensão política, portanto, relacionar o lúdico ao processo de aprendizagem de crianças em fase inicial de escolarização é uma prática educativa que exige pensar politicamente no processo de aprendizagem (FREIRE, 1996).

Como educadora, entendo que deve ser assumido no cotidiano escolar, como um processo de reflexão, envolvendo todas as suas ações e situações do trabalho pedagógico. Nesse sentido, tanto o planejamento quanto a organização das atividades que contemplam os conteúdos de ensino são para

mim, de suma importância no processo de ensino e aprendizagem. Um trabalho deve ser pensado e preparado **intencionalmente**, de modo que possa impulsionar o desenvolvimento do aluno. Considero oportunidade única, onde posso prever as melhores condições para promover a aquisição de habilidade pelos alunos, favorecendo seu desenvolvimento em todas as capacidades. Possibilitam, também, encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno. Enfim, a partir do planejamento que vou determinar o que eu quero e aonde eu quero chegar, meus objetivos e minhas metas. Programo minhas atividades ao qual pretendo aplicar, estabelecendo uma caracterização detalhada de ideias que irão e concretizar nas aulas, de preferência, atividade contínua, onde não somente escolherei os conteúdos a serem passados, mas também, farei todo o processo de acompanhamento onde vou diagnosticar os avanços e dificuldades da turma e também de forma individual. Também vou levar em consideração as peculiaridades de cada aluno, já que cada um tem seu modo de agir, de pensar, sentir e aprender. Quando planejo minhas aulas, eu procuro valorizar e introduzir, na medida do possível, os jogos e brincadeiras na rotina de sala de aula, com o objetivo de estimular a imaginação e a capacidade criadora do aluno. (ECP, Professora Sofia, Agosto, 2016, grifo nosso).

Ao analisar a citação acima, notamos a preocupação da professora em relação ao planejamento das atividades com o trabalho dos conteúdos de ensino da sua turma (1ª Fase do II Ciclo). Observa-se o cuidado que a professora tem em organizar e planejar suas atividades e a menção que faz às atividades lúdicas “...*procuro valorizar e introduzir, na medida do possível, os jogos e brincadeiras na rotina de sala de aula...*”.

Quando a professora Sofia diz “Um trabalho deve ser pensado e preparado **intencionalmente** [...]”, ela se fundamenta em uma intencionalidade amparada em valores, ou seja, expressa sua intencionalidade política, implica valores sociais, visa a transformação social.

A palavra intencionalidade compreende às dimensões políticas, culturais e sociais. Entendemos que ao dizer “[...] onde posso prever as melhores condições para promover a aquisição de habilidade pelos alunos, favorecendo seu desenvolvimento em todas as capacidades”, a professora Sofia expressa preocupação com a formação humana, é explícito o seu compromisso com a educação. Percebeu-se nas observações comunicativas que suas aulas são planejadas e organizadas para a realização de práticas educativas e transformadoras.

Ainda na ECP com a Professora Sofia,

Você trabalha o lúdico com a sua turma? (Pesquisadora).

Profª: Na medida do possível sim.

Como? (Pesquisadora).

Profª: Com jogos pedagógicos, recreativos, brincadeiras, música, teatro, dança, dramatização e outras.

É uma exigência da escola? (Pesquisadora).

Profª: Não, não é exigência da escola. Faço porque gosto e acho muito importante o lúdico no ambiente escolar.

Que tipo de atividades você considera como sendo lúdicas no contexto das suas aulas? (Pesquisadora).

Profª: Jogos Pedagógicos e recreativos, brincadeiras, música, teatro, dança, dramatização, mímicas, ritmos, desafios, experiências, agrupamentos e ... outros.

Como é feita a seleção das atividades lúdicas por você? (Pesquisadora).

Profª: Acontece conforme o tema ou conteúdo trabalhado. Também por convite dos alunos, datas comemorativas, quando tem uma aula desestimulante, na acolhida dos alunos, nas experiências de ciências. Temos umas situações lúdicas como: Hora da Criatividade; Novidade; Brincando e Aprendendo; Desafios; Passa Tempo e outras.

Para evidenciar a prática da professora acerca do trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, relacionamos a ECP com as observações comunicativas realizadas em suas aulas.

Na OB da aula da professora Sofia, nas aulas de língua portuguesa, observamos a seguinte atividade lúdica para o trabalho do conteúdo sobre pontuação e expressão corporal.

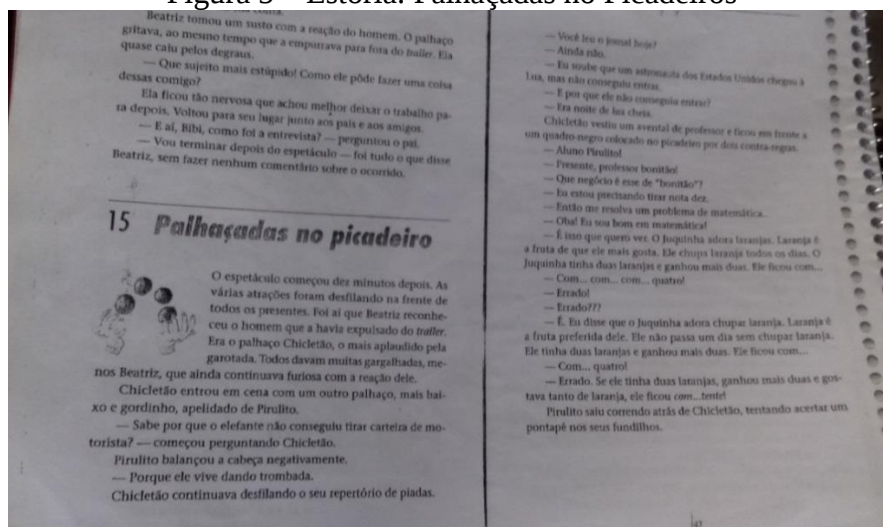
A professora selecionou três crianças para a realização da leitura dramatizada. Selecionou três crianças porque a estória tinha três personagens. A estória escolhida pela professora foi: Palhaçadas no Picadeiro. É uma estória dentre muitas outras de uma apostila que a professora montou a fim de trabalhar as leituras dramatizadas com sua turma. [...], após a apresentação da leitura dramatizada, as crianças junto com a professora comentaram a estória. Fizeram perguntas, falaram sobre suas dúvidas. A professora sempre respondia aos questionamentos das crianças. As crianças que assistiram a dramatização disseram que os personagens poderiam fazer melhor as expressões onde havia os pontos de interrogação, de exclamação, por exemplo. (OB, Aula da professora Sofia, 17/10/2016).

Figura 4 – Apostila: O ladrão de Sorrisos



Nota: Capa da apostila.

Figura 5 – Estória: Palhaçadas no Picadeiros



Nota: Atividade realizada na aula do dia 17/10/2016.

Ao analisar esta atividade junto à professora Sofia, identificamos que com atividades práticas as crianças apresentam mais interesse em participar das atividades escolares, no entanto, a professora deixa claro, que para a prática das atividades lúdicas há um planejamento antecipado e organizado de tal forma que todas as crianças participem.

Algumas variáveis interferem na prática pedagógica nessa perspectiva, tais como, a quantidade de crianças a participar da atividade, o tempo da atividade relacionado à quantidade de crianças, o ambiente, os movimentos físicos a serem executados (correr, pular), há uma certa preocupação de como as crianças irão reagir (gritar, dar risadas, falar em voz alta). É nesse sentido, também, que a professora se preocupa em organizar as atividades para que há a efetividade do trabalho dos conteúdos de ensino e ao mesmo tempo que provoque prazer, alegria nas crianças.

Importante mencionar que para a professora Sofia a liberdade que as crianças têm em se expressarem não caracterizam como bagunça, porém, mostra preocupação sobre o que seus pares irão pensar de suas aulas. Nesse sentido, a melhor maneira de se comunicar com os seus pares acerca do seu trabalho pedagogicamente realizado na maneira lúdica, é através do diálogo.

O ato de o professor dialogar com os seus pares, além de compartilhar as ações pedagógicas realizadas com sua turma, de maneira individualizada, é também, uma maneira de mostrar os resultados desse trabalho. Isso também é transformação. Mas essa transformação só acontece através do diálogo.

Ainda nas aulas da professora Sofia, foi possível observar outras atividades com o trabalho de conteúdos de ensino, na perspectiva lúdica.

A próxima atividade foi a apresentação das experiências realizadas com as crianças, nomeada de: “Eu e as ciências”. Hoje, duas crianças ficaram responsáveis em apresentar a experiência: A arte da transformação. Uma das crianças responsáveis faltou, mas a que estava presente na aula, fez a apresentação. A professora conversou com as crianças sobre a importância da atividade que seria apresentada e também sobre a importância da participação de todas as crianças no projeto: “Eu e as ciências”. A criança apresentou a experiência que foi fazer um desenho em uma camiseta, utilizando canetinha, álcool, uma lata de alumínio (uma dessas latas de chocolate em pó) e um elástico (para prender a camiseta na lata). A criança, no passo a passo da experiência, ia falando em voz alta o que ela estava fazendo e, as outras crianças, sentadas em círculo, observavam a colega. Terminada a experiência, a professora pediu para que todas as crianças se aproximassem da experiência para que pudessem observar de perto o resultado – a flor desenhada na camiseta. Aproveitando que as crianças estavam vendo de perto o resultado da experiência, a professora pediu para que a criança que fez a experiência, repetisse. Assim aconteceu, a experiência foi realizada novamente. Terminada a experiência, a professora explicou para as crianças os procedimentos, passo a passo, da experiência e como e porque se chegou ao resultado: a flor desenhada na camiseta. As crianças, curiosas, faziam perguntas à professora. (OB, Aula da professora Sofia, 27/10/2016).

Na ilustração a seguir, um exemplo de uma experiência realizada por uma das crianças da 1ª Fase do II Ciclo nas aulas de ciências da professora Sofia,

Figura 6 - Atividade de ciências: “Eu e as ciências”



Nota: Atividade realizada na aula do dia 27/10/2016.

A professora utilizou de uma atividade lúdica para trabalhar o conteúdo de ciências sobre a reação de produtos químicos, através do projeto “Eu e as ciências”. Era evidente a curiosidade das crianças pela atividade (experiência). Elas ficaram observando cada passo da atividade que era apresentada pela colega e muito apreensivas pelo resultado.

Percebeu-se nas observações comunicativas que o trabalho pedagógico dos professores é a todo momento dialógico. Há efetiva interação entre professor e as crianças. A atividade lúdica permite a comunicação, o envolvimento das pessoas num processo de interação, de igualdade, de diálogo. Nesse sentido, entendemos a importância do processo dialógico na condução das atividades lúdicas e fundamental ao processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos conceitos de Habermas e Freire, podemos afirmar que, no contexto atual, quando surge situações de desentendimentos durante a realização de uma atividade lúdica, por exemplo, podemos nos apropriar da comunicação, do diálogo igualitário para chegarmos a um consenso, ou seja, a um entendimento da situação.

A atividade lúdica, nos anos iniciais do ensino fundamental, permite a inclusão de regras, normas que podem ser criadas em conjunto com grupo para a realização da brincadeira ou jogo conforme os acordos consensuados. Permite a criação de regras e normas, porque as crianças dos anos iniciais não são obrigadas a estudarem as regras e normas dos esportes, por exemplo, isso é conteúdo, conforme os PCN's, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

O contexto acima faz parte do processo educativo e, durante as observações comunicativas, foi perceptível situações como esta acontecer nas aulas de educação física.

Quando a professora Emily, da 1ª Fase do I Ciclo, menciona que se esforça ao máximo para contribuir com o processo de aprendizagem das crianças na perspectiva lúdica, entendemos que esse esforço para com o trabalho pedagógico através da brincadeira ou do jogo, vêm sendo colonizado pelo sistema. Este esforço da professora participante pode ser entendido como consequência da colonização do mundo da vida. Habermas (1987) define como colonização do mundo da vida, as situações que comprometem o trabalho que visa a transformação do ser humano e consequentemente das relações sociais.

Após receber as crianças na sala, a professora cantou com as crianças a música "Tomatinho Vermelho". As crianças ficaram, todas em pé, para cantar e fazer os gestos conforme a letra da música. A terminada a música, as crianças sentaram cada uma em sua cadeira e a professora iniciou as atividades no quadro. [...] A professora escreveu no quadro a palavra TOMATINHO para trabalhar com as crianças as famílias silábicas dessa palavra. Em seguida a professora pediu para cada criança escrever no quadro palavras que tinham as sílabas da palavra TO-MA-TI-NHO. Todas as crianças escreveram no quadro. Em seguida, a professora pediu para a turma ler em voz alta as palavras escritas no quadro (a professora mostrava a palavra e as crianças liam). Depois a professora pediu para as crianças

copiarem, no caderno, todas as palavras no quadro que foram escritas por elas. (OB, Professora Emily da 1º Fase do I Ciclo, 03/11/2016).

Consideramos o *esforço da professora Emily, pelo trabalho pedagógico na perspectiva lúdica* como uma dimensão transformadora, pois, mesmo com as dificuldades encontradas pela professora, ela trabalha, mesmo que poucas vezes, com atividades lúdicas com fins pedagógico, ou seja, no trabalho de conteúdos de ensino.

Ainda na OB do dia 03 de novembro de 2016, alguns minutos antes do término da aula, na leitura das anotações sobre a observação,

[...], quando falei da música Tomatinho Vermelho, no momento da leitura sobre a observação dessa aula (assuntei!), as crianças levantaram de suas cadeiras e começaram a cantar a música. Esperei elas terminarem a música. Assim que terminaram, sentaram na cadeira e esperaram eu terminar a leitura. Então, perguntei se gostaram da música que a professora propôs para a aula de hoje. Todas as crianças levantaram de sua cadeira e gritaram: - Sim! (OB, Pesquisadora, 03/11/2016).

As observações comunicativas nas aulas da professora Emily, revelam seu esforço em tentar trabalhar na perspectiva lúdica ao cantar uma música com as crianças para iniciar o trabalho da família silábica, para incentivar as crianças a participarem das atividades escritas (quando desenha no quadro: o tomate). No entanto, percebi que a professora tem dificuldades em trabalhar os conteúdos de ensino quando, por exemplo, não identifiquei uma lógica no trabalho dos conteúdos de ensino, na perspectiva lúdica, ou seja, não houve uma continuidade da mesma atividade na perspectiva lúdica. A professora, em diversas situações utilizou de uma música, de um poema, da leitura de uma estorinha para introduzir uma atividade, porém, não havia uma ligação direta com os conteúdos de ensino. Ao dialogarmos sobre essas situações, ficou evidente que a prática dessas atividades era para tornar a aula mais “alegre”, menos cansativa, ou seja, para animar um pouco mais as crianças.

Na ECP a professora Letícia disse, “*você olha para rostinho delas e fala assim: “- aí meu pai, vou sair correndo”, porque você percebe que eles estão cansados*”. Em momentos como este é que a professora, na maioria das vezes, inclui uma atividade lúdica.

Notei que há a inclusão de atividade lúdica para despertar na criança o interesse para o trabalho dos conteúdos propostos, sempre no início de suas aulas, e que após esse momento, as crianças sentam em suas cadeiras e copiam do quadro as atividades que a professora passa.

Kishimoto e Santos (2016) deixa claro que o professor deve ser preparado para saber o momento de se trabalhar pedagogicamente na perspectiva lúdica e o momento em que se

trabalha o lúdico sem fins pedagógicos. A professora Emily, à nossa análise, trabalha mais na perspectiva lúdica sem fins pedagógicos.

No que diz respeito às dimensões exclusoras destacamos *a divisão das turmas em: feminino e masculino*. Nas aulas de educação física, os professores deram ênfase a este elemento exclutor. Nas observações comunicativas percebi³⁸ que a turma tanto da 1ª Fase do I Ciclo quanto a turma da 1ª Fase do II Ciclo era dividida por sexo: feminino e masculino para a prática das aulas, que aconteciam no contra turno.

O professor recebeu as crianças numa área verde da escola, pois, a escola não possui quadra esportiva. Esteve presentes na aula, **11 (onze) meninos**. Antes do início da aula, o professor conversou com as crianças sobre a importância das atividades da aula e sobre a participação das crianças em cada atividade. As crianças conhecem o desenvolvimento da aula. Elas também, participam das atividades lúdicas, propondo brincadeiras e jogos. [...] A aula teve início às 07 horas e terminou às 09 horas. (OB, Professor Cauã, 19/10/2016 – grifo nosso).

O professor recebeu as crianças na sombra do muro da escola, pois, a escola não possui quadra esportiva. Com as crianças sentadas na sombra do muro, o professor fez a “chamada” e conversou sobre as atividades da aula. Esteve presentes na aula **09 (nove) meninas**. Para o início da aula, uma criança pediu permissão ao professor para propor uma brincadeira. O professor aceitou e a criança explicou ao grupo como se realiza a brincadeira “Árvore pega – pega”. Após a explicação, a própria criança organizou a turma, com a ajuda do professor, e todos participaram da brincadeira. [...]. A aula teve início às 09 horas e 15 minutos e terminou às 11 horas. (OB, Professor Cauã, 19/10/2016 – grifo nosso).

Todas as citações acima são referentes às aulas de educação física do professor Cauã, onde presenciamos a separação de meninos e meninas para as aulas. Essa “regra” se aplica também à professora Letícia, que ministra aulas de educação física para as crianças da 1ª Fase do II Ciclo. Analisada após a ECP e consolidada na OB, o fato de separar meninos de meninas para a prática da aula de educação física, foi considerada em coletivo, como uma dimensão exclusora, pelos professores Cauã e Letícia, junto à pesquisadora. A separação da turma é uma prática que a escola adotou desde o início de suas atividades, em 2013.

Enquanto pesquisadora, procurei entender sobre essa prática de separação entre meninas e meninos para as aulas de educação física. Fui até a coordenadora pedagógica para entender o porquê dessa prática de separar a turma por gênero. A mesma informou que essa prática foi adotada pelo fato de os pais das crianças ainda serem conservadores e tradicionais, ou seja, muitos pais não permitem que suas filhas brinquem com meninos, ou pratique esporte

³⁸ Pesquisadora.

junto dos meninos. A coordenadora alegou que os meninos “têm mais força física” que as meninas e o perigo das meninas se machucarem é maior, e a responsabilidade seria da escola. Conforme Freire (1995, p.82), “as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira” é um dos muitos instrumentos dos dominantes com que tentam abortar a *resistência* dos dominados.

Existe essa questão da força física [...]. Só que apesar da tradição, na medida do possível é preciso respeitar o outro para que ninguém se machuque. Agora, se analisarmos a postura das mães, elas estão preocupadas com o toque masculino e feminino. Antigamente, quando as pessoas não se tocavam, a brincadeira de passar anel era o momento em que o rapaz ia tocar a mão da menina. Brincadeira de passar anal era brincadeira de adolescente. Hoje, se dá em pré-escola. Antes era uma brincadeira para namorar. As brincadeiras vão mudando conforme os valores da sociedade. Hoje a questão da violência é um assunto muito presente para ser analisado; tem relação com a questão de falta de espaços alternativos. Estão diminuindo cada vez mais os espaços de brincadeiras coletivas, onde as crianças de diferentes idades possam aprender as brincadeiras, pois ninguém nasce sabendo brincadeiras. (KISHIMOTO; SANTOS, p. 145, 2016).

Sobre a prática de separar meninas de meninos para as aulas de educação física, entendemos, a partir de Habermas (1987) que o processo de colonização do *mundo da vida* pelo *sistema* prevalece. Essa dimensão exclusora aponta que a atuação do sistema não tem auxiliado na dialogicidade entre professores, gestores e pais ou responsáveis das crianças, pois, a separação de meninas e meninos nas aulas de educação física acontece desde o início das atividades escolares da escola “Pombinha Branca”, no ano de 2013, até atualmente (2016). Por outro lado, a análise das informações também evidencia que, mesmo com as dificuldades impostas pelo sistema, os professores se organizam para que aconteça a interação mediante as experiências e vivências do mundo da vida.

A escola, enquanto instituição da modernidade, nasceu a partir da perspectiva do sistema e acabou por consolidar-se segundo os ditames da racionalidade econômica e administrativa, que imperam na sociedade capitalista. Seu funcionamento, porém, necessita do entendimento entre diferentes partes (direção, professorado, familiares, alunos, etc.) para coordenação da ação que corresponda efetivamente à sua função: a de desenvolver o processo de educação e formação das pessoas. Assim, coexistem na escola sistema e mundo da vida. (GABASSA & MELLO, 2007).

Notou-se, durante o processo de produção das informações, que os professores são minorias frente a essa dimensão exclusora, porém, entendemos, a partir dos conceitos de Habermas e Freire, que o primeiro passo a ser dado, nessa situação, é proporcionar momentos para dialogar acerca da prática de aulas mistas na educação física, na busca pela confiança dos

envolvidos nesse processo. E, nesse processo dialógico, mostrar a importância da diversidade, da socialização entre meninas e meninos, das questões sobre gênero, da construção de conceitos que as próprias crianças irão fazer acerca da convivência com o outro que, antes não podia fazer as aulas juntos e agora pode.

E, o próximo passo seria, no coletivo (professores, gestores e pais/responsáveis, alunos) reivindicar ao *sistema*, ou seja, exigir da parte responsável aulas mais democráticas e igualitárias (para meninas e meninos), após o entendimento sobre a importância das aulas mistas.

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias. (PCN, Educação Física, 1997, p. 20).

De acordo com a LDB, não há orientação para a separação entre meninos e meninas para as aulas de educação física. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais, que auxilia no trabalho pedagógico e na elaboração de projetos educativos da escola, recomendam que as aulas mistas são oportunidades para que meninos e meninas convivam em situações de igualdade. O que nos chama e muito a atenção, é que atualmente, tem se discutido tanto as questões de gênero, da diversidade, e ainda nos deparamos com situação iguais a esta no contexto escolar.

Se antes, meninos jogavam bola, atualmente, as meninas vão ao campo de futebol, não mais como meras espectadoras, mas como meninas que jogam bola, também. Elas buscam romper com os paradigmas e as hierarquias de gênero.

As universidades federais, a UFMT por exemplo, tem trabalhado as questões de gênero e diversidade através de seminários, palestras com o intuito de “acordar” a sociedade para as implicações sociais e culturais que levam à dominação e submissão acerca dessa temática. Mas, este é um assunto que pode ser estudado com mais profundidade em um outro momento, porém, não deixaríamos passar em branco.

Destacou-se também, como dimensão exclusora para a prática pedagógica na perspectiva lúdica, o fato da *sala de aula comportar muitas crianças*. Enquanto que para as aulas de educação física o fato de ter poucas crianças dificulta a prática de atividades lúdicas quando, por exemplo, na realização de atividades que necessitam de um número maior de crianças para atividades em grupo, por outro lado, as professoras pedagogas têm crianças, em sala de aula, que ultrapassa o limite permitido.

Quando na sala de aula, o número ultrapassa o limite, que é de 26 a 30 crianças dependendo da turma (ver quadro 11), conforme **NORMATIVA Nº. 001/16**, fica difícil o trabalho pedagógico, não somente a aprendizagem na perspectiva lúdica, mas qualquer tipo de aprendizagem.

Quadro 10 – Formação de turmas no Ensino Fundamental – Município de Rondonópolis/MT

SEÇÃO V DA FORMAÇÃO DE TURMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ZONA URBANA E ESCOLAS DO CAMPO	
Artigo 62 - As turmas do ensino fundamental serão formadas observando e considerando o espaço físico das salas de aulas que é de 1,20m ² a 1,40m ² , sendo que Mato Grosso optou por 1,37m ² por aluno.	
§ 1º – Conforme preceitua o Artigo 62 fica estabelecido que as <u>Escolas Municipais de Ensino Fundamental</u> adotem as seguintes formações de turmas:	
Ciclo/Segmento	Número de alunos por Fase/Ano
I Ciclo	
1ª Fase	26
2ª Fase	27
3ª Fase	28
II Ciclo	
1ª Fase, 2ª Fase e 3ª Fase	30

§ 4º - Somente serão consideradas a formação de turmas que obedecerem rigorosamente aos critérios de composição descritos no **Artigo 62, § 1º e § 2º** desta normativa.

§ 5º - As turmas que receberem alunos com deficiência terão redução de 10% do número de alunos, respeitando a quantificação máxima de 02 (dois) alunos com deficiência e Transtornos do Espectro Autista, por agrupamento ou turma nas classes comuns, conforme CEE/MT Resolução 001/2012. Havendo a necessidade de ampliação de atendimento considerar-se-á a redução de 15%.

Fonte: NORMATIVA Nº. 001/16, p. 22 e 23.

Sala de aula com muitas crianças interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, daí a adoção de métodos tradicionais de ensino, onde professores alegam adotar a prática do trabalho pedagógico numa perspectiva tradicional, onde a criança fica sentada com cadeiras enfileiradas na sala de aula.

É importante que na sala de aula, o número de crianças não seja excessivo. O ambiente físico e a maneira de como o ambiente está organizado interfere no processo de ensino e aprendizagem. Na sala de aula da professora Sofia, a 1ª Fase do II Ciclo, 30 crianças

frequentam as aulas efetivamente. Na turma da professora Emily, a 1ª Fase do I Ciclo, 32 crianças frequentam as aulas efetivamente. A professora Sofia trabalha alguns dos conteúdos propostos para a sua turma na perspectiva lúdica, porém, menciona como dimensão exclusiva o número excessivo de crianças na sala de aula e, para não ser colonizada pelo *sistema*, ao menos em suas aulas, adota a prática de atividades lúdicas para contribuir na aprendizagem das crianças. A professora Emily também menciona como dimensão exclusiva o número excessivo de crianças em sua sala de aula, sendo este, um dos motivos que comprometem sua prática, trabalha pouco os conteúdos de ensino na perspectiva lúdica.

O ambiente escolar, influencia na aprendizagem das crianças. E a questão do ambiente da sala de aula na perspectiva foi um dos resultados encontrados durante a investigação, da qual abordaremos mais adiante quando tratarmos dos resultados nas considerações finais do nosso trabalho.

Ainda com relação às dimensões exclusoras frisamos o fato da professora Emily mencionar a *falta de tempo para organizar e planejar as aulas na perspectiva lúdica junto a seus pares*.

Você já disse que tem uma carga horária de 24 horas, onde destas, 20 horas são em sala de aula, 02 horas são para aula de apoio e 02 horas para sala de educador, correto? (Pesquisadora).

Profª: Isso mesmo.

E se você tivesse uma carga horária de trabalho maior, como seria a questão do planejamento das aulas na perspectiva lúdica? (Pesquisadora).

Profª: Essa questão da carga horária é muito marcante [...], 30 horas semanais, é uma carga horária legal, bacana, mas desde que as atividades da hora atividade não seja tão exaustivo (fala compassada) para o professor.

Como assim exaustivo? (Pesquisadora).

Profª: Que as atividades sejam mais voltadas para o planejamento, não só para leituras na sala do educador, ou falar de atividades que temos que fazer na escola, seria interessante essa carga horária a mais, mas que fosse voltada para o planejamento, para o planejamento sobre o lúdico junto dos meus colegas, preparar as atividades e tudo mais. (ECP, Professora Emily, Outubro, 2016).

Na ECP a professora deixa claro que seu contrato de trabalho é de 24 horas semanais. Sendo desse total, 20 horas para aula das 13:00 às 17:00 horas, 02 horas são destinadas às aulas de apoio e outras 02 horas para a sala do educador. Era notável a angústia da professora por não ter um contrato de trabalho de mais horas, para que pudesse planejar suas aulas com mais segurança junto a seus pares, com ela mesma afirmou. Nas observações comunicativas evidenciou-se o pouco trabalho da professora voltado ao ensino dos conteúdos na perspectiva lúdica.

Já a professora Sofia tem uma carga horária de trabalho que atingiu o limite de horas que um servidor público pode acumular.

Trabalha somente na rede municipal de ensino? (Pesquisadora).

Prof^a: Não.

Qual (ais) outra (s) você trabalha? (Pesquisadora).

Prof^a: Trabalho também na rede estadual de ensino.

Qual a sua carga horária de trabalho na semana? (Pesquisadora).

Prof^a: 60 horas semanais. 30 horas na escola “Pombinha Branca”.

Por que trabalha em mais de uma escola? (Pesquisadora).

Prof^a: Por opção. Tive a oportunidade de passar em dois concursos e também pela garantia dos direitos trabalhistas, uma vez que tenho uma jornada de trabalho significativa nas duas redes, e preciso garantir esses direitos em previsões futuras.

Gostaria de trabalhar em apenas uma? (Pesquisadora).

Prof^a: Sim.

Por quê? (Pesquisadora).

Prof^a: Porque teria mais tempo para dedicar a um único trabalho e garantir mais qualidade no processo ensino e aprendizagem. (ECP, Professora Sofia, Agosto, 2016).

Após o momento da ECP, do processo de transcrição da entrevista, na devolutiva, nos encontramos novamente para análise das informações mediante as dimensões transformadoras e exclusoras acerca do lúdico no processo ensino e aprendizagem. Durante o momento das análises, junto à professora Sofia, em um diálogo igualitário, essencial ao exercício da dialogicidade, refletimos sobre a questão das horas de trabalho da professora, assim como, a falta de horas para junto a seus pares, pois a professora só está junto a seus pares no momento da Sala do Educador. Para completar sua carga horária semanal as outras horas são distribuídas nas aulas de apoio que são ministradas das 11:00 às 12:00 horas nos dias: segunda, terça, quarta e quinta-feira.

Ao refletirmos essa questão, a professora deu ênfase em sua fala dizendo que o fato de não planejar as aulas junto a seus pares não se caracteriza como uma dimensão exclusora. Indaguei a professora fazendo-a refletir que, ao planejar as aulas em conjunto, no coletivo com seus pares, ela estaria, também, contribuindo com os colegas no planejamento e trabalho pedagógico na perspectiva lúdica dos conteúdos de ensino. Porém, a professora foi enfática ao dizer que este fato não se caracteriza como dimensão exclusora por diversas razões. Ela deixou claro que é compromissada com suas obrigações enquanto professora, é dedicada aos trabalhos na perspectiva lúdica; organiza e planeja com antecedência as atividades a serem trabalhadas com as crianças dentre outras atividades que ela considera como função do professor.

Na OB das aulas da professora Sofia, notamos a veracidade dos fatos acima relato por ela. A professora chega na escola às 06:30 horas e, recebe cada criança de sua turma dentro da sala de aula. Ao som da campainha, às 07:00 horas, indicando o início das aulas, a professora já está com seus alunos dentro da sala de aula. Logo após o sinal já inicia suas atividades,

A professora pediu para que as crianças formassem um círculo em pé para cantar a “Música da Amizade”. O objetivo da música foi despertar o corpo para as atividades de sala. Algumas crianças ainda estavam com sono. Outro objetivo da música foi introduzir um texto que falava sobre a amizade. [...], em seguida a professora fez a brincadeira “O que é, O que é”, onde as perguntas feitas pela professora e as respostas que as crianças deviam dizer estavam voltadas ao texto sobre amizade. (OB, Professora Sofia, 27/10/2016).

Diante dessas e de outras observações comunicativas já mencionadas anteriormente referente às aulas da professora Sofia, percebemos a veracidade dos fatos. Para tanto, Freire (1987, p. 44) nos diz que “*não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo*”. Isso significa dizer que a palavra verdadeira mantém o diálogo permanente entre a prática e a teoria, entre a ação e ação reflexão, entre anúncio e denúncia. Portanto, a professora Sofia, confirma através de sua prática pedagógica no dia-a-dia de sala de aula que o trabalho na perspectiva lúdica é levado a sério para o trabalho dos conteúdos de ensino. O cuidado, o compromisso, a seriedade com o trabalho pedagógico são elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Notou-se nas observações comunicativas nas aulas da professora Sofia, que ela é organizada, planeja suas aulas (no seu tempo e espaço) cuidadosa com seus trabalhos escolares e com as crianças, existe um vínculo afetivo, de carinho entre a professora e as crianças. O diálogo, elemento essencial na pedagogia de Freire, e um princípio importante da nossa pesquisa, é uma atividade presente nas aulas da professora, portanto, sua aula é a todo momento dialógica.

Mesmo com as dificuldades mencionadas pelos professores acerca da prática pedagógica, identificamos a possibilidade de transformação através do *diálogo* entre os envolvidos no *sistema*, neste caso, a instituição: escola. O *sistema* é regido por mecanismos de regulação alinguísticos (dinheiro e poder), que é parte de uma realidade social onde atua a razão instrumental e técnica, pois, o objetivo da racionalidade técnica é conseguir maior produtividade. Neste tipo de racionalidade o diálogo fica suprimido, ou seja, a linguagem é

inquestionável. Nesse sentido, a busca pela transformação das pessoas envolvidas no sistema, se dá através do diálogo, através da linguagem.

Notamos no quadro 9, que a dimensão exclusora *falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva lúdica*, foi mencionada por todos os professores participantes da pesquisa. Sabendo-se que a prática pedagógica docente está intimamente ligada à formação docente, apresentamos no Eixo III, uma síntese das dimensões e categorias de análise referente à formação do professor.

Eixo III – Formação Continuada dos Professores na perspectiva lúdica

O Eixo III têm por finalidade apresentar as dimensões transformadoras e exclusoras acerca da formação inicial e continuada dos professores desta pesquisa. O objetivo deste Eixo, além de identificar as dimensões e as categorias de análise, é também, refletirmos sobre as dificuldades encontradas pelos professores no Eixo anterior que diz respeito à prática pedagógica na perspectiva lúdica.

Quadro 11 – Elementos transformadores e excludores na Formação Continuada dos professores na perspectiva lúdica

Professores Participantes	Dimensões Transformadoras	Dimensões Exclusoras
Emily (1ª Fase do I Ciclo)		• Falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva lúdica, pelos setores e órgãos responsáveis;
Cauã (1ª Fase do I Ciclo)	• A palestra sobre “O lúdico no fazer pedagógico”, o incentivou a continuar com o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica; • O curso de Educação Física possibilitou conhecer vários jogos e brincadeiras, e a partir daí relacioná-las aos conteúdos de ensino;	• Falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva lúdica, pelos setores e órgãos responsáveis; • Falta de comprometimento por parte de alguns professores em qualificar-se na perspectiva lúdica, pois, quando é ofertado algum curso, independentemente do órgão ofertante, poucos professores comparecem;
Sofia (1ª Fase do II Ciclo)	• A palestra sobre “O lúdico no fazer pedagógico”, o incentivou a continuar com o trabalho pedagógico na	• Falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na

	perspectiva lúdica;	perspectiva lúdica, pelos setores e órgãos responsáveis; • Falta de comprometimento por parte de alguns professores em qualificar-se na perspectiva lúdica;
Letícia (1ª Fase do II Ciclo)	• O curso de Educação Física possibilitou conhecer vários jogos e brincadeiras, e a partir daí relacioná-las aos conteúdos de ensino;	• Falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva lúdica, pelos setores e órgãos responsáveis; • Falta de comprometimento por parte de alguns professores em qualificar-se na perspectiva lúdica, pois, quando é ofertado algum curso, independentemente do órgão ofertante, poucos professores comparecem;

Na perspectiva da dimensão exclusora destacamos dois elementos que foram mencionados por todos os participantes da pesquisa. A primeira que consideramos “gritante” e que os professores solicitaram ênfase foi sobre *a falta de cursos de formação continuada que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva lúdica, pelos setores e órgãos responsáveis.*

Vejamos, o que alguns dos professores participantes disseram na ECP,

Você recebe formação inicial e / ou continuada sobre atividade lúdica? (Pesquisadora).

Prof: É pessoal, “corro” atrás, porque dentro do sistema não tem. Nós tivemos cursos sobre o lúdico, sobre o ensino fundamental, mas na prática esportiva, dentro do sistema maior, dentro da secretaria de educação. Na unidade escolar é totalmente contraditório. Os cursos sobre lúdico que vieram para o professor de educação física, que são poucos os que participam.

Poucos quem? (Pesquisadora).

Prof,; Os próprios professores de educação física, o curso que veio para a nossa área, veio totalmente contra o que vem de método para gente trabalhar, do que vem da secretaria de educação.

Qual a contribuição da escola na formação do professor no que se refere às questões acerca do lúdico? (Pesquisadora).

Prof: A escola nas formações não contribui. Digamos que 1%. Agora dentro da escola existe espaço para o lúdico, brincar por brincar, por exemplo, o parquinho e a hora do recreio das crianças. (ECP, Professor Cauã, Setembro, 2016).

Você recebe formação inicial ou continuada acerca do assunto lúdico, ludicidade? Seja pela escola, seja pela SEMED. (Pesquisadora).

Profª: Não. Pela Secretaria, às vezes tem. No ano passado eu recebia, mas, pelo Pacto. Atividades de jogos e oficina eu tinha, mas agora, este ano, nunca. Nunca tive essa oportunidade, pode ser que seja pelo pouco tempo que estou aqui na escola, [...], mas por enquanto eu não participei de nenhuma formação e nem fui convidada a participar. (ECP, Professora Emily, Outubro, 2016).

Você recebe formação inicial e / ou continuada sobre atividade lúdica? (Pesquisadora).

Profª: Participei de uma formação continuada oferecida pela SEMED e outra pelo Pacto. Também foi tema de estudo na HTPC aqui na escola. E, depois dessa palestra na HTPC, fiz pesquisas e leituras, encontrei uns autores que falam do lúdico, como Huizinga, Vygotsky, Piaget, Negrine, Santos e outros. (ECP, Professora Sofia, Agosto, 2016).

Foi unanimidade entre os entrevistados à falta de formação docente na perspectiva lúdica referente ao processo de ensino e aprendizagem. É notável que os professores reconhecem a importância do lúdico no contexto da aprendizagem. É evidente, também, a lacuna que existe na formação continuada dos professores na perspectiva lúdica.

Nas afirmativas dos professores sobre a formação docente na perspectiva lúdica é evidente a questão de que os professores se sentem refém do *sistema*. Os professores esperam do sistema educacional, das secretarias de educação, por exemplo, capacitações que venham ao encontro de suas necessidades, porém, as capacitações que são ministradas, em partes, são exigências de um *sistema* que ainda segue a racionalidade instrumental, que o próprio *sistema* pensa nos meios para atingir os objetivos propostos por ela mesma. Aqui não há a racionalidade comunicativa, como aponta Habermas (1987), que se baseia na ação comunicativa na busca de transformar pessoas e consequentemente, transformar o contexto aos quais essas pessoas pertencem.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, p. 44, 1987).

Para que a transformação aconteça, os professores participantes, os atores principais desta pesquisa acerca do nosso objeto de estudo, precisam *pronunciar o mundo*, para modificá-lo, para não se tornar submisso às condições que o *sistema* impõe. Assim como diz Freire (1987) não é através do silêncio que os homens vão se transformar, mas na pronúncia da palavra verdadeira, na reflexão da ação é que se caminha para a transformação das pessoas, para a transformação do contexto social.

A segunda dimensão exclusora é a *falta de comprometimento por parte de alguns professores em qualificar-se na perspectiva lúdica, pois, quando é ofertado algum nessa temática poucos professores participam*. Pensar no trabalho dos conteúdos de ensino numa perspectiva lúdica, para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, é também, pensar nas políticas públicas educacionais, e uma delas que se faz necessário para o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica aconteça, é o PPP. Porém, para a construção do PPP é fundamental o trabalho coletivo. E nesse trabalho coletivo, os participantes envolvidos no processo de construção do PPP necessitam ter entendimento e compreensão do que está querendo para a escola, para o processo ensino e aprendizagem.

Entendemos por *falta de comprometimento*³⁹, a falta de interesse em qualificar-se, de expandir os conhecimentos acerca de assuntos voltados à educação, ao ensino. É pela participação que as pessoas se sentem respeitadas, valorizadas, incluídas no processo. Sendo partícipes do trabalho que está sendo realizado, neste caso, dos cursos ofertados na perspectiva lúdica (quando ofertado), tornam-se sujeitos pensantes, capazes de tomada de decisões.

A participação das pessoas em atividades ou eventos que envolvam tomadas de decisões, possibilita as pessoas a exercitarem a democracia. A democracia de serem ouvidos, de expressarem suas ideias e exigirem seus direitos, de serem respeitados e que sejam respeitadas as decisões coletivas.

Para Habermas (1987) as relações entre as pessoas devem acontecer de maneira não autoritária, as relações devem ser orientadas pelo entendimento de maneira cooperativa.

É fundamental que se estabeleça o diálogo igualitário, pois, novos saberes são construídos a partir de situações dialógicas, e não antidialógicas como propõe os sistemas. E, a partir da construção de novos saberes, novas ações surgem visando a transformação das pessoas e do contexto. Daí a importância da participação dos professores em cursos, eventos, seminários, congressos que tratam do ensino, da educação.

³⁹ Termo usado pelos professores participantes da pesquisa na ECP, durante a coleta e produção de informações.

Ainda sobre a *falta de comprometimento por parte de alguns professores em qualificar-se na perspectiva lúdica*, Freire (1996) trata da importância de refletir a formação docente e a prática educativa crítica. Assim como Freire, propomos aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental uma reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica. Pensar na prática pedagógica docente remete pensar na formação docente. A formação docente aqui discutida é na perspectiva lúdica, para o trabalho dos conteúdos de ensino.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 1996, p. 21).

Conforme o autor, é fundamental valorizar a relação Teoria/Prática. O discurso sobre a relação Teoria/Prática consiste em valorizar a palavra e a ação. Esse movimento faz parte da práxis pedagógica. Consiste em uma atitude política.

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que por isso mesmo não estuda, e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor. (FREIRE, 2011, p.115).

Portanto, refletir a prática pedagógica na perspectiva lúdica, exige também, uma reflexão sobre a concepção teórica que se tem acerca do lúdico. Dizer que trabalha o lúdico no contexto escolar sem fazer uma relação com a prática pedagógica, ou seja, trabalhar as atividades lúdicas sem fins educativos, não condiz com a proposta do nosso trabalho.

O pensamento da Freire nos faz refletir a práxis pedagógica, que neste trabalho, está relacionada às práticas das atividades lúdicas como princípio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. A prática educativa fica, muitas vezes, atrelada à transmissão de conteúdos, pois, ainda há professores que se sentem detentores do saber. Porém, temos entendimento de que situações como essas são cultivadas culturalmente, pois, nota-se que atualmente, ainda há professores que seguem práticas pedagógicas a que foram submetidos historicamente. Dessa forma, repetem, atualmente, as mesmas práticas de ensinar que receberam anos atrás, descaracterizando e negando os diversos espaços de aprendizagens que existem atualmente. Ambientes de aprendizagens coletivos, dialógicos precisam ser explorados.

Diante desse pensamento, o professor deve entender a necessidade de repensar sua prática pedagógica, participando de cursos de qualificação, de eventos, congressos, abrindo-se para uma nova premissa em educação, isto é, de construção de conhecimentos, quebra de paradigmas, inovações, problematizar hipóteses, enfim, tornar-se um professor reflexivo frente suas ações pedagógicas.

Para Freire a docência se constrói, pois, a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve consciência da sua condição em ação. Diz Freire, refletindo sobre sua trajetória, que “ser professor tornou-se uma realidade para mim, depois comecei a lecionar; tornou-se uma vocação depois que comecei a fazê-lo” [...], essa postura não significa a desconsideração da teoria e da reflexão, pois, ao vincular emoção e razão. Freire relata que aprendeu “como ensinar na medida que mais amava ensinar e mais estudava a respeito” (1986, p.38). (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 330).

Nesse sentido, o ser professor exige muito preparo, conhecimento epistemológico, cultural, social, enfim, requer pesquisa, exige curiosidade, humildade, alegria, segurança, ética, dentre outros valores dos quais Freire (1996) aborda em sua obra. A prática pedagógica do professor requer compromisso, tempo e dedicação. Todas essas exigências devem ser consideradas no trabalho pedagógico com atividades lúdicas para o trabalho de conteúdos de ensino para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Daí mais um fator essencial para o professor se comprometer nas atividades que envolvam a formação docente.

Dentre as dimensões destacadas como transformadores, ou seja, aquelas que favorecem ou contribuem para a formação docente na perspectiva lúdica, destacamos A palestra sobre “O lúdico no fazer pedagógico”, ministrada pela pesquisadora, na HTPC dos professores, também chamada de Sala do Educador. A palestra teve duração de duas horas e tratou da importância do lúdico no trabalho pedagógico dos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. O tema este que foi discutido e criado em conjunto com a direção e coordenação escolar.

Na ECP, a professora Sofia disse que “ *Depois da HTPC, da palestra que você ministrou aqui na escola para nós professores, fiz pesquisa e leituras, daí encontrei uns autores que falam do lúdico, como Huizinga, Vygotsky, Piaget e outros*”. Diante da fala da professora, entendemos que quando há espaço para a realização de diálogo igualitário, o conhecimento acerca do assunto é compartilhado sem níveis de hierarquia de conhecimento. Parafraseando Freire, não há saber mais ou saber menos, o que há são saberes diferentes.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar um plano de formação centrada na escola, na perspectiva lúdica, que vá ao encontro das necessidades dos professores, ou seja, que garanta

uma aprendizagem mais eficaz e significativa às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

[...] ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento, assim como provêm do currículo apresentado pela escola com as ideias discutidas em classe, os materiais, os pares, os professores, a organização espacial de locais destinados às atividades escolares etc. Dependem, também, do currículos dos conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, os temas dessas brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para as interações sociais e o tempo disponível. (KISHIMOTO, 1997 apud KISHIMOTO, 2016, p. 183).

Outra dimensão de destaque como transformadora é sobre *o curso de Educação Física ter possibilitado o conhecimento sobre vários jogos e brincadeiras*. A partir do conhecimento acerca dos jogos e brincadeiras, os professores de educação física fazem a relação das atividades lúdicas aos conteúdos de ensino.

É sabido mencionar que no curso de Pedagogia, há uma disciplina específica para o trabalho com o lúdico, ou seja, uma disciplina que aborda sobre questões lúdicas para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Mas, na ECP, ouvimos de professores, que as abordagens feitas na formação inicial sobre o lúdico foram poucas.

Você estudou sobre lúdico, ludicidade na faculdade? Alguma disciplina abordou o lúdico? (Pesquisadora).

Prof^a: Não, não, (fazendo o gesto com a cabeça que não). **E você acha que seria interessante ter? (Pesquisadora).**

Prof^a: Com certeza. Tipo, acadêmica, principalmente na pedagogia, né, porque você vai lidar com crianças.

Mas você não teve uma disciplina chamada recreação e jogos? Ou algo desse tipo? Lembra de algo nesse sentido? (Pesquisadora).

Prof^a: Hum.... Eu acho que sim, acho que sim. Vou ter que ver no meu histórico⁴⁰, mas não estou lembrando não. Vou ter que verificar no meu histórico. (ECP, Professora Emily, Outubro, 2016).

Você estudou sobre atividade lúdica ou suas implicações quando estava na faculdade? (Pesquisadora).

Prof^a: Mais ou menos. Foram poucas vezes. Muito pouco. (ECP, Professora Sofia, Agosto, 2016).

Você estudou sobre atividade lúdica ou suas implicações quando estava na faculdade? (Pesquisadora).

Prof: Estudei muito. Foi com a professora R.M. Recreação e jogos foi muito lúdico. (ECP, Professor Cauã, Setembro, 2016).

⁴⁰ Nome da disciplina: Brincar e Educação. (na devolutiva da entrevista, após a transcrição feita pela pesquisadora, a professora entrevistada pediu para incluir este item à sua entrevista, e assim o fiz).

Cabe aqui uma reflexão sobre a disciplina que trata do lúdica nos cursos de graduação em Pedagogia, ou seja, como é tratado esse assunto, a carga horária destinada à disciplina, se é optativa ou obrigatória, enfim, há de se pensar. No entanto, sabemos que é na formação continuada que se adquire os conhecimentos com maior aprofundamento, mas, há de se pensar. Ao contrário do curso de Educação Física, conforme menção do professor Cauã, trabalhou mais a questão de brincadeiras e jogos para crianças.

O próximo assunto a ser tratado neste trabalho se refere aos consensos obtidos após as análises intersubjetivas.

A ação comunicativa racional possibilita uma relação dialógica, que através da linguagem, do diálogo, permite a se chegar em consensos. Através das análises intersubjetivas que realizados ao tratarmos as informações deste trabalho, chegou-se ao entendimento dos envolvidos neste trabalho. Nesse sentido, é fundamental apresentamos, devido também, aos procedimentos da Metodologia Investigativa, os consensos. Consensos estes validados em uma relação horizontal, não imposta e nem coerciva, entre pesquisadora e professores participantes acerca do lúdico no processo ensino e aprendizagem.

3.3 O encontro das vozes: o consenso

Sabendo-se que os atores principais desta pesquisa foram os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da 1ª Fase do I Ciclo e 1ª Fase do II Ciclo de formação humana e perante as possibilidades oferecidas pelas atividades lúdicas em relação ao trabalho pedagógico dos conteúdos de ensino na perspectiva lúdica, nos empenhamos em responder ao questionamento: “Quais as concepções e práticas pedagógicas que os professores dos anos iniciais têm acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem?”

Com o propósito de responder à questão deste trabalho, apresentamos neste item, os acordos realizados com os professores, participantes da pesquisa, que julgamos válidas por intermédio da linguagem, orientada pelo entendimento na busca dos consensos.

No capítulo sobre o referencial teórico metodológico, mencionamos que Habermas (1987) estabelece o conceito de ação comunicativa como um modelo ideal de ação, que através da linguagem, as pessoas interagem, organizam-se e busca o consenso de maneira não coercitiva. O autor propõe uma ação comunicativa orientada ao entendimento que se caracterize através do diálogo e, em seguida, consensuada entre os participantes envolvidos em uma fala.

A ideia de consenso como fator de coordenação da ação dos sujeitos que participam do entendimento deve estar no núcleo desse processo educativo. O entendimento deve buscar um consenso reconhecido sob pretensões de validade e deve se sustentar em dois planos fundamentais: no âmbito das próprias expressões linguísticas e no contexto do mundo da vida. A base principal para se chegar ao consenso é o diálogo entre os envolvidos, que neste caso, se baseia nos professores que participaram da pesquisa e a pesquisadora.

O consenso é uma ação esperada quando pessoas discursam sobre o mesmo assunto na busca de soluções, visando a transformação. Para Habermas, o consenso tem como objetivo atingir a situação ideal de fala, intermediada pela linguagem, onde todos os envolvidos tenham garantia de um diálogo igualitário, que Freire também, aponta como princípio central para os acordos em vista da transformação.

Concordamos, pesquisadora e professores participantes da pesquisa, em nossas análises intersubjetivas, consensuar algumas ações acerca do questionamento deste trabalho.

Consideramos importante este momento com os professores para a construção, em conjunto, dos consensos obtidos durante nosso diálogo acerca da questão da nossa pesquisa e, consequentemente, dos objetivos da mesma.

Após a análise intersubjetiva, chegamos a alguns consensos, aos acordos sobre as futuras ações acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Os consensos mencionados neste tópico do trabalho vão ao encontro das dimensões exclusoras identificadas nos três Eixos analisados.

Enfatizamos que para chegar aos consensos foi essencial para a validação das informações coletadas, produzidas e analisadas, o diálogo intersubjetivo, a pretensão de validez e o compromisso⁴¹ junto aos participantes.

Dessa forma, chegamos aos seguintes consensos:

- ✓ Para conceber o lúdico é fundamental bases teóricas, estudos, pesquisas e prática pedagógica na perspectiva lúdica e, neste sentido, os professores se comprometeram a buscar o conhecimento científico acerca do que abrange o lúdico no contexto escolar, inclusive, o acesso ao banco de dados de produções acadêmicas;
- ✓ Valorizar mais a criança; seu espaço às brincadeiras; o direito ao brincar. A busca pelo conhecimento teórico, os professores terão mais segurança para o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica;

⁴¹ Ver página 74.

- ✓ Mesmo com número de crianças maior que o normal, os professores se comprometeram a buscar soluções para trabalhar pedagogicamente o lúdico nas aulas;
- ✓ Professores de educação física se comprometeram, através do diálogo, expor suas condições de trabalho aos seus superiores (sobre o espaço das aulas), e também, dialogar com seus pares e a escola sobre a questão de dividir a turma em gênero: feminino e masculino, para a prática das aulas;
- ✓ Buscar mais qualificação acerca do lúdico, seja por buscas próprias, seja por outras maneiras, mas não ficar aguardando somente os cursos que podem vir a ser ofertados às escolas;
- ✓ Ministras aulas mais variadas, com música; danças, brincadeiras, jogos, fazendo a relação dos conteúdos de ensino a serem trabalhados nas aulas;
- ✓ Refletir a prática pedagógica (ação – reflexão), sempre;
- ✓ Melhorar o planejamento e continuar trabalhando na perspectiva lúdica, mesmo com as dificuldades encontradas no *sistema*;
- ✓ Aprimorar, organizar e melhorar o planejamento das aulas voltadas aos trabalhos dos conteúdos de ensino na perspectiva lúdicas;
- ✓ Trabalhar com atividades lúdicas relacionando-as com os conteúdos de ensino e se possível, de maneira interdisciplinar junto com os meus pares;
- ✓ Buscar auto formação sobre os assuntos relacionados às atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem.

Salientamos que o lúdico no processo de ensino e aprendizagem só apresentará condições favoráveis ao trabalho pedagógico dos conteúdos de ensino se forem teorizados e concebidos pelos professores de forma positiva, para que na prática pedagógica, o professor faça uma relação teoria/prática de forma significativa para o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica.

Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor esta trajetória de nove anos de ensino e aprendizagem, crianças de seis anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira

como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006, p.9 e 10).

É imprescindível um pensar crítico do professor sobre sua ação pedagógica para o planejamento, a organização e o desenvolvimento de uma educação voltada à sociedade, às necessidades das crianças. Teoria e prática são fundamentais no processo de formação docente, mas refletir a própria prática pedagógica é essencial ao crescimento profissional. É uma atitude que evidencia ousadia, problematização, criatividade, que transforma as relações pessoais e interpessoais. Enfim, o professor deve considerar em sua prática pedagógica um princípio de suma importância ao processo de transformação: o diálogo.

PALAVRAS FINAIS

As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica.
(Gilles Brougère)

Nesta parte do trabalho, a qual denominamos como Palavras Finais, apresentaremos em *itálico*, algumas palavras que representam os conceitos dos autores que utilizamos para subsidiar a nossa pesquisa, tanto dos fundamentam o referencial teórico acerca do lúdico quanto dos autores que fundamentam o referencial teórico metodológico.

Enfatizamos duas importantes categorias dos autores Habermas e Freire, pilares do nosso referencial teórico metodológico, que nos permitiram realizar este trabalho, na busca de compreendermos a questão da pesquisa, bem como atingir os objetivos propostos nesta pesquisa de mestrado.

A primeira é que uma das categorias centrais de Paulo Freire é o *diálogo / dialogicidade*. Para o autor o *diálogo* não é apenas um método para alcançar bons resultados, não é apenas uma estratégia para conquistar os alunos. Para Freire isso não seria *diálogo*, isso seria um artifício de manipulação, uma ação antidialógica. O *diálogo* faz parte da própria natureza humana a partir dele as pessoas se constroem, daí a importância da linguagem. Nesse processo, as pessoas tornam-se, essencialmente comunicativas. Para Freire, o momento do *diálogo* é aquele em que as pessoas se encontram para transformar a realidade, pois, não há como transformar a realidade, sem diálogo e, sem diálogo não há progresso humano.

A segunda categoria a ser enfatizada aqui é a *ação comunicativa* empreendida por Habermas, que através da *linguagem*, é orientada para o *entendimento* e o *consenso* racional. A racionalidade para este autor, relaciona-se com a maneira com que as pessoas capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento e não apenas tomar posse dele. Ao utilizar da *ação comunicativa* para um saber proposicional, a concepção de racionalidade torna-se mais ampla, a linguagem aparece como princípio de *integração social*, sem coações, geradora de entendimento e de consenso. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987), serve de base para refletir uma ação pedagógica que intensifique a existência humana, a inclusão social através das *relações intersubjetivas* comunicativas de entendimentos.

A partir dos conceitos de Habermas e Freire entendemos que a educação, no sentido do ensino na perspectiva lúdica, não deveria ser uma forma de os professores de perderem como sujeitos, mas de se encontrarem como tais.

Sabendo-se que as reflexões decorrentes da pesquisa não têm um acabamento, até porque somos seres *inconclusos* como dizia Freire, consideramos fundamental assinalar algumas considerações finais (inconclusas) para este trabalho.

A temática acerca do lúdico sempre foi um interesse de estudo que me inquietava (e ainda inquieta) como docente, e atualmente, também como mãe. As brincadeiras, os jogos, acompanharam minha prática pedagógica desde a minha graduação na licenciatura em Educação Física. Optar por uma pesquisa em nível de mestrado, aguçou a minha curiosidade cada vez mais acerca do lúdico. A construção do trabalho fez-me sentir cada vez mais curiosa acerca da temática: o processo da construção do projeto para o seletivo do mestrado, a revisão teórica, o levantamento das produções acadêmicas acerca do lúdico, a seleção de quais autores utilizar e das obras estudar para esta pesquisa etc. Cada etapa do trabalho aguça mais a minha curiosidade sobre as atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem às crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

A fim de investigar sobre as concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, destacamos neste trabalho, a importância da articulação entre a *teoria* (concepções de lúdico) com a *prática* (trabalho pedagógico) dos conteúdos de ensino na perspectiva lúdica.

Uma atividade que nos auxiliou nas questões teóricas da produção deste trabalho foi o levantamento que realizamos acerca das produções acadêmicas que tratam do lúdico no contexto escolar. Foi de suma importância, situar-me enquanto pesquisadora, sobre o que há de produções sobre a temática aqui estudada, bem como, os apontamentos sobre os teóricos que tratam do lúdico.

Sabendo-se da importância que têm as atividades lúdicas no contexto escolar, como apontaram as produções acadêmicas produzidas e defendidas no recorte temporal de 2005 a 2015, é imprescindível mencionar como diferencial, que este trabalho foi o único dentre todas as produções disponibilizadas nos bancos de Teses e Dissertações pesquisados, que se pautou na Metodologia de Investigação Comunicativa. É o único dentre as produções acadêmicas desse período que se utilizou da Investigação Comunicativa como referência metodológica de um trabalho científico investigativo, na abordagem qualitativa que investigou concepções e práticas pedagógicas acerca do lúdico no processo de ensino e

aprendizagem. Para mim, enquanto pesquisadora, foi um desafio investigar e desenvolver uma produção científica pautada na Metodologia de Investigação Comunicativa.

Consideramos relevante mencionar sobre a escolha dos teóricos que tratam do lúdico no contexto escolar e suas implicações para a aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e, porque esses teóricos prevalecem nas pesquisas científicas, principalmente nas áreas da educação e psicologia⁴².

Optamos por aqueles, que ainda na contemporaneidade, continuam desenvolvendo trabalhos e pesquisas acerca do lúdico para aprendizagem de crianças e que tratam da prática escolar nessa perspectiva.

A partir deste ponto apresentaremos aos resultados deste trabalho. Um dos resultados aponta para a necessidade de teorizar e de “experimentar” na prática o trabalho pedagógico dos conteúdos de ensino na perspectiva lúdica, porém, com segurança e garantia de que as crianças estarão aprendendo a partir dessa prática pedagógica.

Outro resultado a ser destacado é em relação as concepções que os professores, participantes desta pesquisa, têm acerca do lúdico no trabalho pedagógico. Notamos que, o que os professores concebem acerca do lúdico no trabalho dos conteúdos de ensino no processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda é pouco. Os procedimentos de coleta e produção de informações e análise intersubjetiva nos possibilitou a chegar a esse resultado.

É evidente a necessidade de estudos teóricos acerca da temática, nesse sentido, consideramos **essencial um espaço para estudos voltados à prática da atividade lúdica como recurso / estratégia no trabalho dos conteúdos de ensino**. É importante refletir dois pontos fundamentais sobre essa questão.

Primeiro que, na escola pesquisada há espaço para a formação continuada, há uma preocupação por parte dos professores sobre a importância do trabalho lúdico no contexto escolar, então, porque a formação na perspectiva lúdica, que os professores reconhecem como importante, não acontece no espaço da HTPC ou da Sala do Educador?

Quando, na ECP, pergunto à professora Sofia se a escola contribui na formação continuada na perspectiva lúdica, ela responde que *“há uma preocupação por parte da equipe pedagógica em estudar sobre a importância do lúdico, há uma preocupação.”* Insisto, perguntando se a escola contribui na formação continuada na perspectiva lúdica, e a professora responde, *“Não. Mas acredito não ser culpa da escola, ela também necessita de*

⁴² Conforme apresentou o levantamento pelas pesquisas acadêmicas acerca do lúdico no período de 2005 a 2015, realizada pela pesquisadora.

formação nessa perspectiva, eu acredito”. Faço a mesma pergunta ao professor Cauã na ECP sobre a contribuição da escola na formação continuada na perspectiva lúdica, e como resposta: “*Na escola não há contribuições nas formações não. Assim, digamos que 1%. Agora dentro da escola existe espaço para o lúdico, o brincar por brincar, por exemplo, o parquinho e a hora do recreio*”.

Com bases nessas informações chegamos a seguinte conclusão: *falta diálogo* entre os pares e a escola. Se há o espaço destinado às formações, na própria escola, com dia e hora marcada para todos⁴³ da escola participarem, se há uma preocupação tanto dos professores quanto da escola por formações na perspectiva lúdica que auxilie no processo de ensino e aprendizagem, o que falta para a busca dessa formação é o *diálogo*. Cabe aos professores *pronunciarem* seus desejos, anseios, necessidades. E a escola ouvir com respeito, *amorosidade, humildade* aos anseios dos professores e também, se *pronunciar* junto aos órgãos responsáveis, por formações na perspectiva lúdica que atendam aos anseios dos professores e da escola no trabalho pedagógico.

Percebeu-se a tentativa de se trabalhar na perspectiva lúdica, em um dos professores participantes, porém, como os próprios professores mencionaram, falta a qualificação / formação continuada nessa perspectiva e, reconhecem a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, os professores realizam buscas próprias por assuntos voltados ao lúdico no processo de aprendizagem de crianças.

O segundo ponto a se refletir é sobre essas buscas feitas pelos professores. Tomamos como base para esta reflexão, o levantamento das produções acadêmicas que realizamos acerca do lúdico no contexto escolar. Se há um acervo de produções científicas que abordam o tema em questão, e de fácil acesso, pois os bancos de dados estão disponíveis na internet e são *sites* confiáveis, o que impede o professor ou a escola, o acesso à essas produções, para conhecimento sobre a temática discutida? São conhecimentos teóricos de grande valor. Porque não partir de estudos sobre essas produções acadêmicas na HTPC ou na Sala do Educador?

Os empecilhos seriam a jornada de trabalho dos professores? A professora Sofia menciona na ECP que trabalha em duas escolas, portanto, tem uma carga horária de 60 horas semanais, já a professora Emily tem o contrato de trabalho de 26 horas.

Há falta de tempo para realizar as buscas acerca da temática, há falta de tempo para qualificar-se. Porque a coordenação pedagógica não propõe estudos iniciais a partir das

⁴³ Diretora, coordenação pedagógica, professores, auxiliares de serviços diversos.

produções científicas, já que são disponibilizadas a qualquer pessoa? A coordenação pedagógica, uma vez responsável pela formação dos professores de sua escola, poderia organizar uma maneira de potencializar os trabalhos que os professores desenvolvem na perspectiva lúdica, e promover momentos de compartilhar as experiências vividas por eles, e propor estudos teóricos a partir dessas produções acadêmicas, por exemplo.

Desse modo, a formação continuada voltada ao trabalho pedagógico estaria ao encontro dos conceitos de Habermas, com a *ação comunicativa*, e o conceitos de Freire, a *dialogicidade*.

Conceitos estes e suma importância em uma formação docente, já que ambas visam a *transformação* do contexto social.

Partimos dos pressupostos de que, mais uma vez *falta diálogo* entre os envolvidos (professores e gestão). Já que os professores realizam buscas próprias acerca do assunto, conforme mencionam na ECP, então, porque não buscar as produções acadêmicas para compreender o que se tem produzido a cerca do tema e refletir sobre o assunto, que talvez, possa contribuir para a transformar da prática pedagógica.

O trabalho pedagógico na perspectiva lúdica exige do professor ações como: o planejamento da aula, a organização e preparação dos materiais e do espaço da aula e adaptações (quando necessário), bem como, paciência, compromisso, seriedade com as atividades lúdicas e com os conteúdos a serem trabalhados, pois as crianças gostam de brincar, de jogar, são atividades que fazem parte da infância. Não é preciso ensinar a criança a brincar, o ato de brincar acontece espontaneamente, mas que o professor organize e planeje as atividades, que o professor seja o mediador nas atividades lúdicas, é fundamental a presença e mediação de um adulto nas atividades lúdicas com fins educativos.

O brincar pelo brincar é importante para a crianças, porém, não é a proposta do nosso trabalho. Em se tratando da importância do brincar, Kishimoto (1993 – 2016), deixa claro em suas obras que as brincadeiras e os jogos estão inseridos no mundo da criança, se fazendo essencial sua permanência.

Consideramos importante o professor permitir a criança de vivenciar as experiências próprias de sua idade, ou seja, que a criança possa *interagir* com outras crianças e com as coisas que a cercam, de maneira lúdica. É nesse momento que há a possibilidade de acontecer a aprendizagem dos conteúdos de ensino, mas com a estruturação de um planejamento claro e objetivo.

Ainda como resultado, apresentamos uma questão muito importante para o trabalho na perspectiva lúdica: os espaços onde acontecem as atividades lúdicas. Sobre a organização dos

espaços lúdicos na escola para o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz e prazerosa para as crianças, observamos que, nas aulas de educação física o espaço é a área verde da escola, não há proteção de chuva ou sol. As atividades acontecem ao ar livre, independentemente de como esteja o clima. Porém, em épocas de chuvas, ou nas primeiras aulas do período vespertino (quando o sol está intenso) e as últimas do período matutino (idem), as aulas acontecem dentro de uma sala, junto com a aula de apoio de outros professores. E nessas aulas, os professores de educação física, trabalham com jogos sensoriais, de memória, dama, xadrez, dentre outros.

As professoras pedagogas organizaram as salas de aulas com cartazes de diferentes tipos, por exemplo: o cartaz silábico. Ao lado da linha que representa cada família silábica, há a imagem de algo que represente a sílaba inicial dessa família silábica. (Ver anexo).

Na 1ª Fase do I Ciclo notei a presença somente de cartazes silábicos, do alfabeto espalhados nas paredes da sala de aula, já na 1ª Fase do II Ciclo, haviam além dos cartazes nas paredes da sala, um cantinho da sala com uma caixa em cima de uma mesa com atividades de desafios, como caça palavras; o que é, o que é? Outro cantinho da sala com uma mesa e várias revistas “ciência hoje”, do projeto “Eu e as crianças” para as experiências. Enfatizo que, essas atividades fazem parte do trabalho pedagógico da professora, mas o interesse em realizá-las parte da criança. A professora organiza a atividade fazendo a mediação e acompanhando todo o processo das mesmas.

Se Paulo Freire nos ensinou a *ler o mundo*, hoje devemos buscar novas formas de expressá-lo, em inúmeras linguagens, tais como: a poesia, as artes dramáticas, a ciência e a tecnologia, a filosofia, a teologia, a mimica, **o lúdico**, a expressão corporal, a cidadania, a participação política, o grito de libertação nas ruas, enfim, tudo o que manifesta nossa vontade de ser mais e construir um mundo mais humanizado. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p.22, grifo nosso).

Enquanto pesquisadora e também, professora, quero enfatizar que não defendo somente o uso de atividades lúdicas como recurso ou estratégia para o ensino dos conteúdos de ensino, mas que as atividades lúdicas sejam agregadas a outros recursos metodológicos que garanta a aprendizagem dos conteúdos de ensino às crianças. Mas, que defendo sim o uso das atividades lúdicas como princípio de aprendizagem às crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entendemos que o brincar, o jogar para a criança são atividades lúdicas que exigem delas: trabalho, persistência, responsabilidade, compromisso dentre outras qualidades e características. Diante dos resultados deste trabalho e, já sabendo da importância que as

atividades lúdicas têm na vida de uma criança, nos ousamos em afirmar que a criança nos anos iniciais do ensino fundamental, aprende sim os conteúdos de ensino quando trabalhados na perspectiva, ou seja, as crianças aprendem, brincando. As atividades lúdicas no contexto escolar estão para além da aprendizagem dos conteúdos de ensino, estão para a Educação Lúdica. Este trabalho possibilita-nos refletir sobre um currículo escolar que incorpore a educação lúdica na formação docente para atender as necessidades formativas da criança nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esperamos que as reflexões acerca deste trabalho tenham aguçado a curiosidade dos leitores, e que essa curiosidade e as reflexões não acabem ao final destes escritos. Que este trabalho sirva de motivação e incentivo aos profissionais da educação, especialmente aqueles que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Professores, refletiam sua práxis pedagógica, estabeleça o que você faz na sua prática pedagógica e pense acerca do que você está fazendo. E, descubram o quão é gratificante tanto para a criança quanto para você, professor, o trabalho pedagógico na perspectiva lúdica.

Que o (a) leitor (a) em processo de formação docente, seja inicial, seja contínua, reflita sobre os escritos deste trabalho e sobre a postura pedagógica que irá adotar na trajetória de sua vida profissional, enquanto professor (a) nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição Brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução de novos textos: Ivone Castilho Benedetti – 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. Edição Loyola. 9ª edição, São Paulo, 2003.

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA Vanessa, MELLO Roseli Rodrigues de. **Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos** (as). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / 1. Parâmetros curriculares nacionais. I. Título. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização do documento**: Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricléia Ribeiro do. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. EdUFMT, 2005.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira Educação**, s/l, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf> Acesso em 24/05/2016.

_____. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução Maria José Amaral Ferreira. Ed. renovada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Banco de dissertação e teses**. Disponível em:

<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 10 de junho de 2015 e 19 de março de 2016.

CRUZ, Dulce R. M. da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA F. C. C. **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar**. Motriz, Rio Claro, v.15, n.1, p.116-131, Janeiro/Março, 2009.

FERRARI, Márcio. **Grandes Pensadores**. Nova Escola. Editora Abril, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **À sombra desta mangueira**. 2^a Ed. São Paulo. Edições Loyola, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 1^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GABASSA, V; MELLO, R. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Editora Scipione, São Paulo, 1991.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Metodologia da Investigação Comunicativa: um estudo sobre suas bases teórico-metodológicas**. (Parte do relatório de Pós-Doutorado sob a orientação da Professora Doutora Michele Sato IE / UFMT/ PPGE. 2016.

GÓMEZ, J. Metodología Comunicativa Crítica. In: ALZINA, R. B. **Metodología de la Investigación Educativa**. Constancia, Madrid. La Muralla, S.A. 2014.p. 395 – 423.

_____.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: Roure, 2006.

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, Taurus, 1987a.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Vol. II: Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid. Taurus, 1987b.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Traduzido do original alemão *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

Habermas y la Teoria de la Acción Comunicativa – Cuarto Capítulo, disponible en http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02B-Capitulo_Cuarto.pdf. Acesso em julho de 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. 3ª reimpr. Da 5ª ed. De 2001. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JAEGER, Werner Wilhel. 1888-1961. **Paidéia**: a formação do homem grego / Werner Wilhel Jaeger; [tradução Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza] - 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes; 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Tradicionais Infantil**: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes 1993.

_____. **O Brincar e Suas Teorias**. Editora: Cengage Learning Editores. 1998.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ e SANTOS, Maria Walburga. **Jogos e brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade: (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016.

LAUAND, Jean Luiz. **Aspectos do lúdico na idade média**. Revista Faculdade de Educação; São Paulo, v. 17, ns. 1/2,. P. 35-64, jan./dez. 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar**: o que é brincar? Website de Cipriano Carlos Luckesi em www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Publicado no site em 21/11/2005. Acesso em 11 de abril de 2016.

_____. **Brincar II**: brincar e seriedade. Website de Cipriano Carlos Luckesi em www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Publicado no site em 21/11/2005. Acesso em 11 de abril de 2016.

_____. **Brincar III**: a criança e sua poética. Website de Cipriano Carlos Luckesi em www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Publicado no site em 21/11/2005. Acesso em 11 de abril de 2016.

_____. **Ludicidade e Atividades lúdicas**. Website de Cipriano Carlos Luckesi em www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Publicado no site em 21/11/2005. Acesso em 11 de abril de 2016.

MATO GROSSO, **Orientativo 2013 - Ciclo de Formação Humana**. Superintendência da Educação Básica. Coordenaria do Ensino Fundamental. SEDUC, 2013.

MANSON, Michael. **História dos brinquedos e dos jogos**. Brincar através dos tempos. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem:** outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCaR, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

DIÁRIO OFICIAL, RONDONÓPOLIS – MT. **NORMATIVA Nº. 001/16.** Secretaria Municipal de Educação, 2016.

NOVA ESCOLA. Revista. **Grandes Pensadores:** 41 educadores que fizeram história, da Grécia Antiga aos dias de hoje. Editora Abril, Fundação Victor Civita. Edição Especial; 10/2008.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** I. a edição: Outubro de 1986.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Municipal de Rondonópolis, 2015.

PORTAL DOMÍNIO PÚBLICO. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>. Acesso em 10 de julho de 2015 e 19 de março de 2016.

RODRIGUES, Eglen Silvia Pipi. **Grupos Interativos:** uma proposta educativa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. SP, 2010.

AQUINO, Santo Tomás de. **Suma de Teología.** Edición dirigida por los Regentes de Estudios de la Provincias Dominicanas en España. Biblioteca de Autores Cristianos. Cuarta Edición (reimpresión). Don Ramón de la Cruz, 57. Madrid, 2001.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2016.

TRIVINÖS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole...[et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem.** (1896- 1934). Edição Eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Versão para eBooks e eBooks Brasil, 2002. Fonte Digital: www.jahr.org. Acesso em 11 de abril de 2016.

_____. / Ivan Ivic. **Psicologia Pedagógica.** Tradução José Eustáquio Romão. Org. Edgar Pereira Coelho. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Acesso em 11 de abril de 2016.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE - ROTEIRO

1 - Trajetória escolar, acadêmica e profissional

Fale de sua trajetória escolar. Conte-me como foi sua vida escolar na educação básica. Como eram os professores, se você lembra dos conteúdos, como era a escola, de que forma os professores trabalhavam, como era a relação com os professores, com a diretora e outros funcionários da escola.

Tem algo desse período que te chamou mais a atenção?

De que aula você gostava mais? Por quê?

Como eram as aulas de lazer e recreação?

Qual a sua formação/habilitação? Graduação, pós-graduação.

Caso tenha outra formação, além a de professor (a), exerce essa outra função?

Há quanto tempo você é professor (a)?

Trabalha somente na rede municipal de ensino?

Qual (ais) outra (s) você trabalha?

Por que trabalha em mais de uma escola?

Gostaria de trabalhar em apenas uma? Por quê?

Caso trabalhe em outra rede de ensino, as políticas públicas educacionais são diferentes?

Qual a sua carga horária de trabalho na semana?

2 - Concepções de Lúdico no contexto escolar

O que você entende por lúdico? Qual é a sua concepção a respeito do lúdico?

Você estudou sobre atividade lúdica ou suas implicações quando estava na faculdade?

Na sua concepção as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?

Na sua visão como o lúdico pode ser trabalhado na escola?

Qual a importância é dada por você no processo de organização e planejamento das atividades que contemplam os conteúdos de ensino? Você valoriza conteúdos através de jogos e brincadeiras?

O que você entende por processo de ensino e aprendizagem?

No seu entendimento o processo de ensino e aprendizagem pode acontecer em espaços diferentes? Ou somente no espaço de dentro da sala de aula?

Em suas aulas, há espaço para o lúdico? Você acredita que o processo ensino e aprendizagem pode acontecer de forma lúdica?

Na sua concepção de professor (a) alfabetizador (a), como as atividades lúdicas podem ser trabalhadas em suas aulas no processo de ensino e aprendizagem?

Como é a participação das crianças quando você propõe trabalhar com atividade lúdica?

As crianças quando participam dessas aulas, apresentam interesse pelas atividades de ensino?

Como elas demonstram esse interesse?

Você acredita que os conteúdos de ensino devem apresentar-se de forma lúdica para as crianças em processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental? Por quê?

Você percebe diferença no rendimento escolar das crianças quando se utiliza das atividades lúdicas?

O que você compreende acerca do lúdico foi o que aprendeu na faculdade? De onde veio seu conhecimento acerca desta temática?

Qual a contribuição da escola na formação do professor no que se refere às questões acerca do lúdico?

Que fatores você considera fundamental mencionar e que não foi relatado, para que a atividade lúdica tenha papel significativo na aprendizagem das crianças?

Que fatores você considera fundamental mencionar e que não foi relatado, para que a atividade lúdica tenha papel significativo na formação do professor?

3 - Sobre a Prática Pedagógica

Em que fase e ciclo você atua nesta escola?

Como acontece a organização e planejamento dos conteúdos de ensino que você ministra?

Você planeja na própria escola? Em que horário? Com que frequência?

Você trabalha o lúdico com a sua turma? Como? É uma exigência da escola?

Que tipo de atividades você considera como sendo lúdicas no contexto das suas aulas?

Como é feita a seleção das atividades lúdicas por você?

Como você apresenta a atividade lúdica para as crianças?

E na realização da atividade, você também coordena e explica os objetivos da atividade para a turma?

Como você organiza o tempo e espaço em suas aulas quando envolvem atividades lúdicas?

Você necessita de materiais didáticos para aplicar as atividades lúdicas em suas aulas? Quais?
Como as crianças se comportam ao participarem de uma atividade lúdica proposta com fins educativos?

Como você avalia a aprendizagem das crianças no momento das atividades lúdicas?

Você recebe formação inicial e / ou continuada sobre atividade lúdica?

Muito obrigada pela colaboração!

Rondonópolis, 2016.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Para: Direção / Coordenação Pedagógica

Assunto: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Meu nome é **JANAINA MONTEIRO DA SILVA**, sou professora concursada, atuo na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso e mestrandando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/ campus de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Professora Doutora Eglen Silvia Pipi Rodrigues.

Venho por meio desta solicitar a autorização do espaço escolar para a realização de observações, entrevistas, registros fotográficos e questionários para coleta de dados com os professores desta escola, relacionados ao objeto de investigação que tem como temática: **O lúdico no processo ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tem como objetivo principal investigar as concepções e práticas pedagógicas dos professores acerca do lúdico no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, solicito a Vossa autorização para realizar a investigação nesta escola e aplicar, conforme necessidade, as técnicas de coleta de dados com os professores, bem como utilizar os dados coletados para fundamentar nossas reflexões sobre a temática investigada no trabalho de dissertação.

Desde já, agradecemos a vossa colaboração.

Rondonópolis, 29 de Janeiro de 2016.

Diretora da Escola

Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Orientadora

Coordenadora Pedagógica

Janaina Monteiro da Silva
Mestranda

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada **“O Lúdico no processo ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Janaina Monteiro da Silva e sua orientadora Professora Doutora Eglen Silvia Pipi Rodrigues.

Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar as concepções e práticas pedagógicas de professores acerca do lúdico no processo ensino e aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Caro participante, sua participação e colaboração nesta pesquisa consistirá em ser entrevistado pelo pesquisador, assim como, ter algumas de suas aulas observados. Os riscos relacionados com sua participação na pesquisa são de possíveis constrangimentos com algum questionamento das entrevistas ou ainda discriminação por parte de algum membro da comunidade escolar ou qualquer outro que não faça parte da pesquisa. Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa, são indiretos, pois a investigação trata de uma reflexão teórica e prática acerca da temática proposta. Portanto, afirmamos que o benefício que a investigação almeja para a Escola e para o participante é apresentar o “olhar do outro” acerca do modo que o lúdico é compreendido no contexto escolar, mais especificamente no processo ensino – aprendizagem, buscando ajudá-lo sobre as possíveis transformações ocorridas nessas concepções e práticas pedagógicas. Busca-se, também, colaborar com as instituições formadoras para a reflexão em torno da importância ou não do lúdico na prática pedagógica do educador. Os dados pessoais dos sujeitos investigados serão confidenciais e garantiremos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois, utilizaremos um nome fictício, (outro nome) para identificá-lo no texto final da pesquisa. Você receberá uma cópia desse termo onde consta o nome, telefone e endereço da pesquisadora responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer tempo.

Meu nome é **Janaina Monteiro da Silva**, mestranda em Educação, turma 2015, na Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis – MT. Resido na Rua João Ribeiro Duarte (Residencial Margarida), Quadra 25, nº19, no Bairro: Loteamento Parque das Rosas, Rondonópolis – MT. Meu contato é (66) 9613-0717 e, e-mail: janaina.monte@hotmail.com.

Analisando os dados acima, **ADMITO** que estou sendo informado por escrito e verbalmente dos procedimentos da pesquisa e em caso de divulgação por foto ou outro tipo de registro, **AUTORIZO** a publicação.

Eu _____

Idade: _____

RG Nº: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação e aceito participar da pesquisa, voluntariamente.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura da Orientadora: _____

Cartaz Silábico

							
	BOLO	BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
	CASA	CA	CE	CI	CO	CU	CÃO
	DOCE	DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
	FACA	FA	FE	FI	FO	FU	FÃO
	GALINHA	GA	GE	GI	GO	GU	GÃO
	HUGO	HA	HE	HI	HO	HU	HÃO
	JANELA	JA	JE	JI	JO	JU	JÃO
	LARANJA	LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
	MAÇÃ	MA	ME	MI	MO	MU	MÃO
	NUVEM	NA	NE	NI	NO	NU	NÃO
	PICOLÉ	PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
	QUATRO	QUA	QUE	QUI	QUO	-	QUÃO
	RODO	RA	RE	RI	RO	RU	RÃO
	SAPO	SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
	TOMATE	TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
	VASO	VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
	XAROPE	XA	XE	XI	XO	XU	XÃO
	ZAZÁ	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZÃO