

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Francine Viehbeck Martini

“Prof, quer brincar com a gente?": Lembranças de alunos sobre o professor que
brinca no espaço escolar.

Porto Alegre
2. Semestre
2011

Francine Viehbeck Martini

“Prof, quer brincar com a gente?": Lembranças de alunos sobre o professor que brinca no espaço escolar.

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Prof^a. Dra. Darli Collares

Porto Alegre

2. Semestre

2011

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, participaram da construção deste trabalho e da minha trajetória. Agradeço em especial...

A minha orientadora, professora Darli Collares, pela disposição e carinho, por me “aceitar” como orientanda neste momento tão repleto de obrigações. Obrigada por ser, mesmo sem querer, um ponto de tranquilidade e segurança; por acreditar e confiar no meu trabalho e na minha capacidade; pelas belas, sábias e delicadas palavras proferidas a mim a cada encontro presencial ou virtual.

A professora Beth Santos, obrigada pela delicadeza e carinho sempre; aos nossos queridos alunos da turma 30A que confiaram em mim e deram vida a este trabalho e a minha ação docente; a toda equipe diretiva que sempre se mostrou tão receptiva aos meus projetos, muito obrigada!

A minha família que soube compreender meus momentos de ausência, mas que compartilhou de cada pedacinho desta trajetória, sempre ao meu lado; que torceu e vibrou com cada vitória conquistada ao longo desse processo. Vocês são minha inspiração!

Àqueles que, presentes apenas no coração e na lembrança, tenho certeza que guiaram meus passos.

Aos amigos que foram meus pontos de fuga e minhas distrações, que a cada final de semana me arrancavam sorrisos e gargalhadas, muitas vezes inesperados.

Àquele que sempre esteve “ali”, me apoiando e acreditando no meu potencial, suportando minhas inseguranças e desequilíbrios, tentando (e conseguindo) sempre transformar meus dias em alegria. Matheus Trinca, te amo!

Às colegas que dividiram e compartilharam todo o processo, que tornaram isso tudo mais fácil e agradável. Cris, és meu orgulho! Obrigada por ser a melhor dupla sempre! Mi, Má e Debbie, vocês foram essenciais!

Aos mestres que tanto me ensinaram e, principalmente, àqueles que não se contentaram em apenas passar por mim, mas que ficaram e me marcaram de alguma maneira, pois confiaram e acreditaram no meu trabalho, contribuindo ainda mais para a minha formação. Tânia Fortuna, Leda Maffioletti, Darli Collares e toda a equipe do QQB¹; Maria Beatriz Gomes; Clarice Traversini, Sandra Andrade, Maria Isabel Dalla Zen, Maria Luisa Xavier, Roseli Hickmann, Bernadette Rodrigues, Nádia Geisa de Souza e toda a equipe do GPED²; minha sincera gratidão a todas vocês!

¹ Programa de Extensão Universitária “Quem Quer Brincar?”;

² Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento.

*“Os brinquedos ganham outros nomes.
Um dos balanços, chamado ônibus, instaura novos usos,
movimentos, fantasias, brincadeiras e até trajetos.
Como balanço, não sai do lugar.
Como ônibus, vai até onde as crianças o levarem.”*

José Alfredo Debortoli

Resumo: A presente pesquisa de conclusão de curso norteou-se na questão “De que maneira a prática do brincar de professores, em especial a minha – com seus alunos dentro do espaço escolar – marca sua presença nas lembranças dos alunos?”. Para seu desenvolvimento, procurou-se compreender qual é o significado de brincar/jogar para os alunos, e analisar como a presença do professor aparece nas lembranças dos alunos sobre a prática do brincar na escola, remetendo a minha ação docente, como forma de reflexão sobre a mesma. Para tanto e visto que a investigação se caracteriza como de abordagem qualitativa, foram utilizadas ferramentas da pesquisa etnográfica e ancorou-se nos estudos de Darli Collares, Tânia Fortuna, Janet Moyles, entre outros. Os sujeitos da pesquisa foram 16 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos de uma Escola Estadual da zona norte de Porto Alegre, na qual realizei meu estágio curricular obrigatório, da sétima etapa do curso e primeiro semestre do ano de 2011. As entrevistas foram realizadas em três etapas, contemplando o individual e o coletivo na manifestação de ideias. Através dos dados construídos foi possível constatar a importância do professor que leva o lúdico para o ambiente escolar e, principalmente, para a sala de aula, bem como a relevância da intervenção desse adulto perante as brincadeiras dos alunos, como forma de qualificar e possibilitar maiores aprendizagens nesses momentos, além de fortalecer a relação de afeto entre professor-aluno.

Palavras-chave: Brincar/jogar. Espaço escolar. Ação docente.

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO O JOGO	7
2 IMPORTÂNCIA DO BRINCAR	9
3 ORGANIZAÇÃO DO JOGO: DE PENSAR O ACONTECIDO	11
4 APRENDIZAGENS DO PENSAR SOBRE O QUE ACONTECEU	15
4.1 PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA – CONTEXTUALIZANDO O BRINCAR E O JOGAR PARA OS ALUNOS	15
4.1.1 Espaços de brincar na escola: recreio e Educação Física	15
4.1.2 O não aparecimento da sala de aula	15
4.1.3 O não aparecimento do professor	16
4.2 TERCEIRA ETAPA – O APARECIMENTO DO PROFESSOR BRINCANTE ..	18
4.2.1 “Brincar é uma coisa física, jogar é uma coisa intelectual”	18
4.2.2 A proibição do brincar na sala de aula	20
4.2.3 Sala de aula para estudar, pátio para brincar	20
4.2.4 O professor brincante	22
4.2.5 “Uma brincadeira de aprendizado”	26
5 MINHA AÇÃO DOCENTE: LEMBRANÇAS DA PROFESSORA BRINCANTE ..	28
6 NO FINAL, O JOGO CONTINUA	33
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICES	37
APÊNDICE A - 1ª etapa = entrevista estruturada com grande grupo com perguntas orais respondidas por escrito (utilizando o termo brincar)	37
APÊNDICE B - 2ª etapa = entrevista estruturada com grande grupo com perguntas orais respondidas por escrito (utilizando o termo jogar)	38
APÊNDICE C - 3ª etapa = entrevista semi-estruturada e com utilização de fotografias da época do estágio, em pequenos grupos, a partir do agrupamento/análise das duas primeiras etapas	39
APÊNDICE D – Tabulação dos dados das duas primeiras etapas da pesquisa	44
ANEXOS	48
ANEXO A - Carta de Apresentação e Consentimento	48
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	49

1 APRESENTANDO O JOGO

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa, realizada em torno da temática da sala de aula e o brincar e tem como questão impulsionadora do estudo: De que maneira a prática do brincar de professores, em especial a minha – com seus alunos dentro do espaço escolar – marca sua presença nas lembranças dos alunos?

Como objetivos principais, destacam-se:

- Compreender qual é o significado de brincar/jogar para os alunos do Ensino Fundamental com os quais trabalhei no período de estágio;
- Analisar como a presença do professor aparece nas lembranças dos alunos sobre a prática do brincar na escola, remetendo à minha ação docente, como forma de reflexão sobre a mesma.

E é com o intuito de aprofundar meus estudos no sentido de compreender como os alunos pensam e enxergam essas práticas do brincar que me propus a realizar esta pesquisa, certa de que seria, para mim, uma afirmação de minhas crenças em torno da alegria de tentar unir o prazer e o aprender.

Pensando sob essa perspectiva optei por realizar tal pesquisa com a mesma turma em que fiz meu estágio curricular obrigatório no semestre passado, a fim de perceber de que forma os alunos compreenderam minha prática docente e como eu – enquanto professora – apareço nas lembranças deles, principalmente nas relacionadas com o brincar.

Dessa forma, creio estar contribuindo não apenas para minha própria formação docente. Além de ter minha prática analisada/avaliada por aqueles que a viveram – os alunos – e ter a chance de lembrar e refletir aspectos que, para mim, estavam dados e de forma positiva, penso estar contribuindo para a reflexão da ação de outros docentes, em contínua formação. Evocando, então, as palavras de Darli Collares (2001, p. 52), penso que “o sentimento de que sabemos sobre o que acontece só pode ser afirmado ou negado, como conhecimento, se fizermos desta certeza objeto de investigação”.

Minha opção em trazer a minha prática docente e não outra prática docente como objeto de estudo diz respeito a minha crença na importância da reflexão sobre a ação, principalmente se considerarmos que ainda estou em processo inicial de formação. De que adianta “fazer e acontecer” da maneira como acho certo, sem

parar para pensar e avaliar o que aconteceu? E de que forma melhor poderia eu tentar realizar essa reflexão, se não ouvindo e me orientando nas falas e lembranças daqueles aos quais eu me dirigi e “fiz acontecer”? É muito fácil fazer e dizer que foi feito. Brincar e dizer que foi brincado. Entretanto, como assinala Collares (2001, p. 95)

O desafio de acompanhar o desenvolvimento do aluno, intervindo de forma adequada e promovendo o equilíbrio entre os fatores desse desenvolvimento, remete o professor ao estudo teórico que subsidiará a análise de suas propostas, confrontando o que pensa com o que faz e com os resultados que suas ações, como docente, promovem.

Afinal, conforme defende a mesma autora (2008, p.2), utilizar a “alternância ação-reflexão-ação” como objeto de reflexão é fundamental, pois “sem essa teorização (resultante de um longo processo de abstração) nos colocamos à mercê de intervenções estranhas ao fazer da sala aula”, pois, se eu não pensar sobre o que proponho, como saberei se isso está dando certo? Se está sendo exitoso para os meus alunos? Se estou atingindo meus objetivos enquanto docente? É necessário, portanto, “ter na ação a base da reflexão e na reflexão o suporte para a transformação da própria ação” (Id., 2008, p. 11).

E é esse o desafio a que me propus, tentar perceber e avaliar o que minha prática docente, no que diz respeito ao brincar na sala de aula, promoveu naqueles alunos.

Então, daqui para frente será possível ler sobre a importância do brincar, tanto no que se refere à pesquisa sobre a temática, quanto sobre a temática em si e sua utilização no espaço escolar; em seguida, fala-se sobre a organização deste estudo, ou seja, sobre a metodologia escolhida e utilizada para tal, além de contextualizar os sujeitos envolvidos, bem como as etapas realizadas na investigação; a seguir, entra-se na parte analítica, onde analiso os dados construídos, separando-os em eixos de acordo com as respostas obtidas em cada etapa, para, então, finalizar com minhas considerações finais acerca do estudo realizado e, conseqüentemente, acerca da minha ação docente.

2 IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Hoje em dia se pesquisarmos trabalhos, artigos, textos, revistas, livros sobre a temática do brincar, encontraremos um vasto acervo tanto de autores mais recentes, quanto de clássicos da antiguidade, o que parece revelar que essa temática é digna de atenção, pesquisa e estudo.

Do ponto de vista da construção das funções superiores (pensamento, linguagem, criatividade, imaginação), a brincadeira é muito importante de ser estudada, não só porque representa o primeiro momento na construção da imaginação, mas também porque dá origem a vários processos psicológicos fundamentais ao desenvolvimento da criança. (VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2005, p. 40)

Piaget no construtivismo, Winnicot na psicanálise e autores da psicologia histórico-cultural como Leontiev, Elkonin e Vygotsky, de acordo com Vieira, Carvalho e Martins (2005), abordam a temática do brincar – seja através deste termo ou outros equivalentes como jogo - ao falar sobre o desenvolvimento das crianças, tratando-o como parte e/ou extremamente relevante desde o nascimento até a fase adulta dos indivíduos.

Trago, portanto, esta temática associada ao espaço escolar por acreditar que o brincar deva fazer parte do cotidiano da sala de aula e da escola, pois possibilita o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos e sociais e

diferentemente do que muitas pessoas acreditam, a brincadeira nunca se opõe ao conhecimento, pois ela é um dos meios mais significativos para que ocorra a aquisição dos saberes nas diferentes situações de aprendizagem. Por seu intermédio a criança experimenta, constrói, organiza, cria e recria a cada nova situação lúdica o mundo que a cerca. Assim, o brincar constitui-se numa forma de linguagem que a criança usa para compreender o seu ambiente. (VASCONCELOS, 2005, p. 127)

Além disso, é visível que a presença do jogo e da brincadeira proporciona prazer aos atos dos alunos, e, conseqüentemente, aos atos escolares, como assinala Tânia Fortuna (2003)

Jogando, alunos e professor são instigados a saber mais, em diferentes áreas e níveis de complexidade, devido às exigências do próprio jogo, em um clima de animação que sugere, frequentemente, aos observadores externos, bagunça, mas que na verdade traduz a alegria de saber e de conviver. (FORTUNA, 2003. p.15)

Alegria essa que, por vezes, faz com que as pessoas pensem que brincando os alunos não estarão aprendendo, pois muitos pensam: como pode se estudar rindo? Se divertindo? Como podem os alunos aprender se estão todos juntos, inclusive a professora, dando risada? Maluf (2005, p.19) enfatiza que brincando as crianças encontram significado às suas experiências, histórias e realidades, sendo

uma atividade tão importante quanto o estudo, na medida em que “ajuda a esquecer momentos difíceis”, além de proporcionar que encontremos “respostas a várias indagações” onde “podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes”. Nesse sentido, pode-se afirmar que, tanto estudando quanto brincando a criança tem a oportunidade de vivenciar situações de aprendizado, principalmente àquelas relacionadas com os aprendizados de vida, de convivência, de sociedade e, dessa maneira, “vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca” (Ibid., 2005, p. 20).

MOYLES (2006) afirma que há diversos argumentos de autores acerca da importância de se deixar que as crianças brinquem, de permitir que aflorem, nessa etapa da vida, todos os sentidos, sentimentos, emoções e vontades das crianças, pois “um currículo que sanciona e utiliza o brincar, [...] provavelmente produzirá cidadãos bem mais equilibrados no futuro e crianças mais felizes no presente” (Ibid., 2006, p. 230), afinal

As regras, tanto no jogo, quanto nas demais situações de convívio escolar [...] existem para permitir o funcionamento do grupo [...] Visam promover o exercício do direito à igualdade; o desenvolvimento sócio-emocional, moral e ético; a autonomia, a reciprocidade.

Através de jogos e brincadeiras, a criança terá oportunidade de cooperação, numa atmosfera de acolhimento e respeito mútuo, tornando-se mais tolerante e compreensiva para consigo mesma e para com os outros, ao ter de lidar com os conflitos e aceitar os limites. (HICKMANN, 2002, p. 17)

E ainda, conforme, FORTUNA (2003) deve-se oportunizar que as crianças façam o papel de coordenadoras do jogo, e, também, que o educador permita-se jogar, pois isso renova o jogo e os alunos, além de permitir que o professor conheça melhor as pessoas com quem convive: os educandos.

É fundamental, então, a meu ver, que consideremos que o papel-chave do educador, nesse sentido, é o de “ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. [...] estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras” (MOYLES, 2006, p. 30), ajudando-as a estruturar as brincadeiras e desafiando a sua participação, questionando e fazendo intervenções, no sentido de tentar qualificar e, ainda, inserir-se na brincadeira, expandindo seu desenrolar, ampliando, dessa forma, a probabilidade de êxito nas aprendizagens, e “o leque de possibilidades do brincar” (Id., 2006, p.58), conhecendo a “importância do divertimento e do prazer como fontes de motivação” (Ibid., 2006, p. 85).

3 ORGANIZAÇÃO DO JOGO: DE PENSAR O ACONTECIDO

Para a construção dessa pesquisa foi utilizado o método qualitativo com ferramentas da etnografia. De acordo com Fino (2011, p.5), apoiado em Michael Genzuk (1993)

[...] etnografia é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefactos, que ajudam a contar “a história”.

O mesmo autor salienta, ainda, que – de acordo com seus estudos em Sabirón (2001) – por ser um estudo etnográfico, deve ter como intencionalidade a interpretação e crítica dos dados, mesmo que ainda ancorado pela descrição.

Nesse sentido, pode-se considerar esta como uma pesquisa que se utiliza de ferramentas da etnografia, pois se determina como “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (Spradley, 1979, *apud* André; Ludke, 1986, p. 13-14) e, também, porque – segundo estudos dos mesmos autores – configura-se como uma pesquisa onde o problema é redescoberto no campo, sem a preocupação rígida com uma hipótese inicial estruturada e “fechada”, mas sim, construída durante o percurso e através do aprimoramento do problema inicial; onde o pesquisador realiza, se não a totalidade, a maioria do trabalho de campo pessoalmente; onde há uma combinação de métodos de coleta, como, por exemplo, entrevista, fotografia, vídeo, entre outros; e no qual o relatório final da pesquisa contém vários dados primários a fim de indicar e esclarecer detalhes do processo construído com os participantes.

Na organização textual dos dados foram utilizadas tabelas de cunho quantitativo que serviram de auxílio para o início da análise qualitativa, na qual busquei apresentar tanto os dados preliminares quanto os grupos para entrevista posterior.

Podemos classificar, então, o presente estudo como qualitativo por possuir características citadas por André; Ludke (1986, p.12-13) como determinantes para essa abordagem como o fato de os dados serem predominantemente descritivos; o foco de atenção girar em torno do “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”, tentando apanhar a perspectiva dos sujeitos pesquisados; e a análise dos

dados tender a “seguir um processo indutivo”, onde o interesse pode iniciar amplo e ir tornando-se mais específico ao longo da pesquisa.

A pesquisa se deu com 16 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de 9 Anos de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada na zona norte de Porto Alegre³. Essa turma foi a mesma na qual realizei – no semestre anterior – o estágio obrigatório curricular de 300h do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Para a realização deste estudo, foi entregue à escola uma carta de apresentação e consentimento (vide ANEXO A), e enviado aos responsáveis pelos alunos um termo de consentimento livre e esclarecido (vide ANEXO B) que foi assinado e devolvido à pesquisadora.

No total, foram seis idas à escola entre setembro e outubro de 2011. Cabe ressaltar que essa quantidade de encontros se deu devido a grande ausência dos alunos à escola, o que acabou aumentando o número previsto de visitas e de duração da etapa de construção dos dados da pesquisa.

Meu primeiro contato foi de maneira informal com a professora regente da turma, através de e-mails pessoais, nos quais fui sondando a possibilidade de entrar na escola com tal finalidade. Sempre muito disposta e contente em poder contribuir com minha formação, a professora em nenhum momento criou empecilhos e dificuldades com relação à pesquisa, bem como os outros integrantes da escola. A carta de apresentação e consentimento foi recebida tranquilamente e minha entrada se deu sem maiores restrições.

A pesquisa contou com três etapas distintas:

- 1ª etapa = entrevista estruturada com grande grupo com perguntas orais respondidas por escrito (utilizando o termo brincar); (vide APÊNDICE A)
- 2ª etapa = entrevista estruturada com grande grupo com perguntas orais respondidas por escrito (utilizando o termo jogar); (vide APÊNDICE B)
- 3ª etapa = entrevista semi-estruturada e com utilização de fotografias da época do estágio, em pequenos grupos, a partir do agrupamento/análise das duas primeiras etapas. (vide APÊNDICE C)

³ Por questões éticas o nome da escola será mantido sob sigilo e os nomes dos participantes da pesquisa serão trocados.

A escolha do método de construção dos dados se deu devido à crença de que, através da entrevista, eu conseguiria uma “captação imediata e corrente” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.34) dos dados a serem analisados. Para um primeiro momento, foi pensando um roteiro estruturado onde eu pudesse estabelecer uma base do pensamento dos participantes acerca da temática do estudo, visando “à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata” (Ibid., 1986, p. 34) que foi tabulada a fim de agrupar os participantes em pequenos grupos – de acordo com pensamentos semelhantes – e partir para uma entrevista semi-estruturada – 3ª etapa - onde eu poderia manter um roteiro-base e ir fazendo “correções, esclarecimentos e adaptações” de acordo com as necessidades e objetivos do meu estudo.

As duas primeiras etapas se caracterizaram como entrevista estruturada, pois havia um roteiro de perguntas que não seria modificado ao longo da entrevista. Estas etapas aconteceram dentro da sala de aula da turma, com os alunos dispostos individualmente nas classes. Cada um recebeu uma folha em branco e ficou combinado que eles, além de identificar a folha (nome, idade e data), iriam escrever o número da pergunta que eu iria ler e, a seguir, a resposta dessa pergunta.

Para que os colegas não fossem atrapalhados ou interrompidos em seu pensamento, combinamos um código para que eu soubesse quando eles terminassem de responder a pergunta: cruzar os braços em cima da mesa e baixar a cabeça sobre os braços. Assim, quando todos estivessem nessa posição, eu saberia que poderia partir para a próxima questão – o que evitou os possíveis gritos dizendo “deu, já acabei”, etc., ou, ainda, perguntas e comentários com os colegas.

A 2ª etapa, de início, não estava prevista, mas acabou sendo incorporada ao estudo devido a nossa percepção⁴ da necessidade de apreender qual a diferenciação que os alunos estavam fazendo com relação aos conceitos brincar e jogar. Para tanto, elaborei a mesma estrutura da 1ª etapa – com leves modificações de palavras semelhantes, mas sem modificar o objetivo das perguntas – apenas trocando os termos brincar por jogar.

Esta 3ª – e última – etapa aconteceu em uma sala de balé da escola – vazia e com chave depositada sob minha confiança - a qual eu pude ter acesso por uma manhã inteira para realizar as entrevistas com os alunos. Esse momento se deu em

⁴ Decisão tomada em encontro com a orientadora.

grupos pré-estabelecidos – 1 grupo de 6 alunos e 4 grupos de 2 alunos – de acordo com algumas respostas em comum dos mesmos nas duas etapas anteriores. As entrevistas foram gravadas e transcritas e procuraram retomar pontos duvidosos e/ou necessários à complementação para construção dos dados da pesquisa, a partir dos objetivos apontados pela mesma.

4 APRENDIZAGENS DO PENSAR SOBRE O QUE ACONTECEU

A presente investigação possibilitou algumas apreciações que trago nos eixos a seguir. Os mesmos foram separados e analisados de acordo com as respostas de cada etapa dos alunos⁵.

4.1 PRIMEIRA E SEGUNDA ETAPA – CONTEXTUALIZANDO O BRINCAR E O JOGAR PARA OS ALUNOS

4.1.1 Espaços de brincar na escola: recreio e Educação Física

Através da primeira e segunda etapa do estudo, ficou claro que o recreio e o momento de educação física da escola são considerados como espaços de brincar pelos alunos. Digo isso, pois no primeiro momento todos eles, sem exceção, citaram o recreio como um lugar que brincam dentro da escola e metade citou a educação física. No segundo momento, os números se inverteram, mas continuaram expressivos, sendo metade das citações referentes ao recreio e a grande maioria, quase totalidade, à educação física. Foram citados, ainda, momentos como a hora que antecede à entrada na sala de aula e o momento posterior ao término da aula, aos quais eles chamam de “entrada” e “saída”.

Cabe ressaltar, aqui, que todos esses são momentos “livres”, onde não há intervenção do professor e que por mais que haja a presença de um ou mais adultos, os mesmos não representam a figura do professor, por exemplo, que dentro de sala de aula “comanda” e “manda” nas ações dos alunos.

4.1.2 O não aparecimento da sala de aula

Outro aspecto relevante de ser destacado – e de certa forma já esperado por mim – diz respeito à breve referência a sala de aula como espaço de brincar nesses dois momentos de lembranças espontâneas. Ou seja, para esses alunos, a sala de aula não é considerada um lugar onde eles brincam.

⁵ Vide APÊNDICE D a tabulação dos dados das duas primeiras etapas da pesquisa.

Talvez uma das explicações a isso se deva ao fato de que ao ingressar no ensino fundamental parece que o princípio de brincar, de ludicidade nas salas de aula, tão presente na educação infantil, mesmo que sem intencionalidades por parte de alguns professores, acaba sendo deixada de lado, pois não parece ser tão sério quanto o estudo precisa ser. É como se o tempo de brincar tivesse ficado para trás e, agora sim, os estudos e aprendizagens fossem começar. Fortuna (2002, p.49) afirma que “se pode depreender o status social rebaixado que ganham em nossa cultura tais conceitos, devido à associação com a inconsequência, improdutividade e o prazer”. É como se brincando o aluno fosse aprender menos, ou até mesmo, nada. Como se aprender e brincar fossem ações excludentes, como se o brincar impedisse uma criança de se alfabetizar ou aprender a contar, como se não fosse possível alfabetizar, letrar ou ensinar brincando, relegando a brincadeira a momentos desqualificados pelo professor, a “sobras” de tempo na aula ou, ainda, a lugares que não sejam de “estudar” como a sala de aula.

Fortuna (2002, p.9) comenta sobre o quão baseado na oposição brincar x estudar são os pensamentos de muitos professores, que dizem que “a escolinha e a creche são lugares de brincar, enquanto a escola (nas séries iniciais) é lugar de estudar”, como se uma interlocução entre os dois não fosse possível.

4.1.3 O não aparecimento do professor

Nesses dois momentos de entrevista estruturada, quis testar se e onde o professor – qualquer professor, sem fazer referência ao professor atual ou a minha prática docente - apareceria, de maneira espontânea, na escrita dos alunos, para ver se e como ele se faz presente nessas lembranças relacionadas à prática do brincar, contudo, conforme o esperado, ele não apareceu, em nenhum momento.

E digo conforme o esperado, pois, de acordo com Bomtempo (1999, s.p.⁶), “as pesquisas sobre o brincar aumentaram nos últimos anos, porém, seu impacto junto aos educadores ainda é discutível”, ou seja, muitos professores, apesar de saberem da importância da presença do lúdico na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, não o utilizam em sua docência, ou se o utilizam, não o

⁶ Documento on-line sem paginação.

fazem junto com seus alunos. Conforme estudo de Taiane Bastos (2010), para algumas professoras é difícil, inclusive, de justificar o por quê da importância do brincar, visto estar tão neutralizado.

Na mesma pesquisa, Bastos comenta que a falta de tempo devido às "metas que a professora deve alcançar" (2010, p. 21) na escola, além da falta de recursos e materiais, também prejudica e acaba colocando de lado o "brincar junto" daquelas professoras que ainda demonstram reconhecer que essa prática deveria acontecer. A autora relata ainda que "fica aparente o incomodo frente a determinadas situações que são necessárias e importantes" (Id., 2010, p. 25), ou por desconforto das profissionais ou por obrigação da instituição.

Parece-me que a autonomia do professor fica relegada às decisões de uma esfera mais ampla que foge do seu controle, pois mesmo querendo instituir práticas diferenciadas, ele se vê obrigado a ter determinadas atitudes, comportamentos e ações. O que se observa é que os professores estão "sobrecarregados por um fazer destituído de sua capacidade de pensar, de refletir, de inventar, enfim, de entrar no jogo prazeroso da aprendizagem" (Collares, 2008, p.3), pois há tantos afazeres, tantas limitações, modelos e regras a serem seguidos, que se enrijece o fazer docente e as práticas que envolvem tudo o que foge a essas imposições escolares.

Para Maluf (2005, p.28), esse não aparecimento do brincar na escola, ou, no caso, na sala de aula, vai além de uma culpabilização apenas do professor. Para ela, um dos problemas se encontra na formação profissional dessa categoria, "que não contempla informações nem vivências a respeito do brincar", ou seja, como podemos querer que os professores enxerguem e valorizem o brincar, levando o lúdico para a sala de aula ou, mais ainda, brincando junto com seus alunos se esses aspectos não são valorizados e, muitas vezes, sequer aparecem nos cursos de formação de professores? Além do mais, não se cultiva essa experiência, não se faz com que os professores tenham vontade e prazer de brincar com seus alunos, mostrando-lhes as infinitas possibilidades que esse momento gera para o desenvolvimento infantil e para a relação professor-aluno, afinal "um professor que não gosta de brincar nunca irá observar seus alunos vivenciando práticas lúdicas, e também não reconhecerá o valor das brincadeiras na vida da criança" (Ibid, 2005, p.32).

4.2 TERCEIRA ETAPA – O APARECIMENTO DO PROFESSOR BRINCANTE

4.2.1 “*Brincar é uma coisa física, jogar é uma coisa intelectual*”

Na terceira etapa da pesquisa, o que salta aos olhos assistindo às filmagens com as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos ou na leitura das transcrições é a diferenciação, praticamente geral, que eles fazem entre brincar e jogar.

Já havíamos percebido que os alunos estavam confusos e utilizando os termos de maneira diferente logo na primeira etapa, onde a entrevista estruturada era baseada no termo brincar e gerou dúvidas e questionamentos por parte dos mesmos na hora de responder às questões. Portanto, elaboramos a segunda etapa baseada na primeira, apenas trocando os termos brincar por jogar, para tentar compreender qual era essa diferenciação. Porém, a resposta a nossa inquietação veio apenas na terceira etapa, onde eles puderam explicar e expressar melhor suas ideias, mostrando que “*brincar é uma coisa física, jogar é uma coisa intelectual*”⁷.

Quando questionados sobre as diferenças e semelhantes entre jogar e brincar, podemos visualizar que, para os alunos, está claro que brincar é algo que implica movimento, mobilidade, flexibilidade, algo que pode acontecer em qualquer momento e em qualquer lugar, sem regras estritamente delimitadas e, muitas vezes, relaciona-se com correr e pegar. Enquanto jogar diz respeito a situações mais regradas, menos flexíveis e que demandam tempo, espaço e jogadores definidos onde a concentração e o uso de peças, tabuleiros ou outros meios, como computador ou vídeo game, são essenciais. Falas como “*eu sei, num tu mexe o pé (brincar) e no noutro tu mexe a mão (jogar)*”, “*na brincadeira a gente corre e a gente caminha, a gente pega a bola e num jogo tipo o uno a gente joga carta, a gente pega o dado, em muitos jogos*”, ou ainda “*jogo tem que ficar toda hora ali até acabar o jogo. E não, brincar a gente pode tipo “peguei” (tocando a colega) e sair da brincadeira, a qualquer momento pode sair da brincadeira. Jogo tem que ficar*”, deixam claro essa diferenciação.

O Dicionário Aurélio define o brincar como

⁷ As falas dos alunos durante as entrevistas serão transcritas no corpo do trabalho entre aspas e com fonte em itálico.

1. Divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças. 2. Divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar [...] 3. Agitar-se alegremente; foliar, saltar, pular, dançar. [...] 6. Tremer, oscilar, agitar-se [...] 9. Entreter-se, distrair-se, ocupar-se [...] 10. Entreter-se, agindo como se estivesse a vivenciar certa situação. (2009, p. 329)

E quanto ao termo jogar, o define como

1. Entregar-se ao, ou tomar parte no jogo de; executar as diversas combinações de (um jogo) [...] 2. Aventurar ou arriscar ao jogo; perder no jogo [...] 3. Manejar com destreza ou habilmente. 4. Pôr em risco; arriscar, aventurar [...] 6. Dizer ou fazer brincadeira [...] 8. Arriscar temerariamente; aventurar. (2009, p. 1157)

Podemos ver presente na definição no dicionário alguns aspectos que se aproximam do pensamento dos alunos, onde o brincar é referido como agitação, divertimento, distração, entretenimento e o jogar, por sua vez, mesmo contendo várias características semelhantes, é tomado como execução, aventura, risco e manejo, vindo ao encontro do que foi mencionado pelos sujeitos do estudo, para os quais *“jogar é competição, tipo jogo de tabuleiro, é um jogo, não é brincar. Só se for brincar com as pecinhas. Brincar tu faz o que dá na cabeça e jogar tem regras”*, ou ainda, *“jogar, tem que ter um tabuleiro ou outra coisa e brincar pode ser na rua”*.

Tânia Fortuna (2008, p.48-49) aborda os termos buscando seus significados etimológicos e descreve que o termo jogo refere-se ao latim *jocus* que significa “brinquedo, folguedo, divertimento, passamento sujeito a regras”, que origina *jocularis*: “divertido, risível”, que por sua vez é base de *jocalis*: “aquilo que alegra”, chegando, por fim, ao francês *joie*: “artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento”.

Já com relação à etimologia do termo brincar, a autora afirma ser de origem latina, tendo passado por várias transformações, significando desde laço, adorno, enfeite, jóia, “até chegar a *vrinco*” e à ideia de brinquedo e brincadeira. Cita, ainda, que “na mitologia grega, *Brincos* eram os pequenos deuses que ficavam voando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a” (2008, p. 49).

Dessa forma, pode-se pensar que, de certa maneira, as próprias crianças conseguem diferenciar o caráter regado relacionado ao termo jogar e a ideia de enfeite e movimento do termo brincar - *“um é de tabuleiro (jogar) e o outro a gente corre (brincar)”* - conforme sugerido pela significação do dicionário e da autora.

Contudo, podemos perceber que há semelhanças entre os significados, tanto naqueles encontrados no dicionário, quanto com relação aqueles citados acima pela referida autora. Há características que os tornam tão comuns que muitos sequer

acham necessária sua diferenciação - como mostrou Huizinga (1938, *apud* FORTUNA, 2008, p. 48) – utilizando-se dos dois termos para designar a ação lúdica.

Os alunos, por sua vez, chegam a dizer que há semelhanças, mas as consideram apenas no que se refere ao aspecto divertido e prazeroso, ou seja, brincar e jogar são coisas diferentes, mas produzem os mesmos sentimentos a quem os pratica: diversão e prazer: *“Eu acho que a gente se diverte brincando e jogando também”, “ah, tem sim! A diversão! Só isso!”*.

4.2.2 A proibição do brincar na sala de aula

Segundo os sujeitos da investigação brincar ou jogar na sala de aula não é algo que se possa fazer, pois *“já deu machucado e é desrespeito. É contra as regras, do colégio”*. E se o fazem sabem que estão desobedecendo a essas regras ou então é *“só quando eu to meio mal comportadinho”*.

Sabe-se que brincar é um direito de toda a criança, porém “como garantir o direito de a criança brincar, se na escola, local em que as crianças permanecem por muito tempo de sua vida, não se brinca e o brincar é desprezado?” (FORTUNA, 2001, p. 115). Como garantir esse direito se as escolas não enxergam o espaço escolar como espaço de brincar? Como garantir esse direito se o brincar é digno de regra que não o aceite, mas sim que o proíba? Como garantir esse direito se há, na escola, uma proibição explícita do brincar?

4.2.3 Sala de aula para estudar, pátio para brincar

De acordo com os alunos investigados, *“a sala de aula é para estudar e o pátio é para brincar”*, mostrando e comprovando que, até mesmo na mente dos alunos-crianças, o brincar é algo que não pode fazer parte do estudo e dos momentos de aprendizado dentro da sala de aula. Seu espaço – o do brincar - é no *“pátio que é para brincar na hora do recreio, na hora da educação física”*, como se a sala de aula fosse um *“lugar de estudar”* e o pátio – que é onde acontece o recreio e a Educação Física – fosse “o tempo livre” dos alunos.

Tempo esse que comprova a importância e o agrado dos alunos frente ao que pode acontecer nesses lugares, pois dizem frases do tipo: *“a Educação Física é a*

melhor coisa do mundo”, ou ainda, quando questionados sobre o por quê disseram que brincam na Educação Física, *“Por causa que a gente brinca, brinca muito. A gente tem um monte de tempo só para brincar”*. O contrário do que aconteceu quando questionados sobre o por quê gostam que a Educação Física seja um tempo livre: *“porque ninguém gosta de estudar!”*, *“Porque se fosse de estudar seria muito chato”*, comprovando que o que acontece nos tempos livres como recreio e Educação Física – no pátio – é bom, e o que acontece dentro da sala de aula – estudar - é ruim e chato.

Tânia Fortuna e Aline Bittencourt (2005) comentam que o jogo desaparece à medida que os anos de escolarização vão passando, e isso comprova o caráter marginalizado que vem adquirindo nas escolas – também, inclusive, pela característica da improdutividade e incerteza, conforme Caillois (1990) - se tornando, conseqüentemente, incompatível para estar na sala de aula. Desse modo, pode-se perceber a irrelevância dada ao jogo no ambiente escolar, como se ele não fosse algo “sério”, como se brincar fosse uma atividade relegada unicamente a momentos “livres”, onde os alunos estão liberados do olhar do professor e não “precisam” da sua intervenção. É por isso que percebemos cada vez mais que

quanto maiores as crianças, menos brinquedos, espaço e horário para brincar existem nas escolas. Quando aparece, é no pátio ou em sítios bem definidos da sala de aula, não se misturando com as atividades denominadas escolares. (FORTUNA, 2002, p.12)

Juciara Trinca (2006, p. 11) afirma em seu TCC⁸ que essa cultura do brincar, não presente em sala de aula, fica refugiada apenas no pátio escolar ou em momentos fora da sala (entrada e saída, aulas especializadas, etc.). Para ela, assim como para os alunos e, conseqüentemente, para mim, ficou “evidente a separação entre “sala de aula” (lugar para aprender, para trabalhar) e “pátio” (lugar de prazer, onde se brinca)”. Não é à toa que ao sinal do recreio as crianças “vão à loucura”, gritam e comemoram, como se isso representasse um tipo de vitória. A meu ver, a vitória pela liberdade. Liberdade de expressar-se, de poder agir de maneira espontânea e brincar por todo o imenso pátio – mesmo que seja pequeno - e de fazer coisas simples que não são permitidas em aula. Vejo, hoje em dia, os pátios como campos de refugiados! Refugiados que precisam libertar-se de tantas cobranças, de tantas imposições e ordens. Refugiados que necessitam esticar o

⁸ Trabalho de Conclusão de Curso

corpo, exercitar as pernas e a imaginação. E o pátio é esse momento, é o único momento onde a espontaneidade “rola solta”, e conforme Débora Silveira e Anete Abramowicz (2002, p. 67) “essas atividades espontâneas das crianças, [...] manifestam-se como uma forma de sobrevivência no ambiente escolar disciplinador” como forma de “ampliar seu espaço de liberdade [...] para resistir às clausuras impostas pela imobilidade e pela rotina escolar”. É no pátio que as crianças tentam liberar seus anseios e necessidades infantis, esquecendo de toda a disciplina imposta e cobrada em suas ações cotidianas escolares e exercendo seus papéis de direito: ser criança!

4.2.4 O professor brincante

Diversos foram os elogios e caracterizações positivas designadas ao professor que brinca com eles em sala de aula, mostrando que o professor “brincante” é alguém que os alunos gostam e querem bem.

Entretanto, é necessário que o professor saiba dosar “a medida exata” do lugar da brincadeira, “nem tão largada que dispense o educador, nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira” (Id., 2002, p. 9), pois, se a brincadeira é livre ao ponto de não precisar do professor, essa figura torna-se dispensável; entretanto, se as intervenções do mesmo forem tão delimitadas, tão restritivas, acaba se perdendo a característica da brincadeira, pois ela se torna algo imposto pelo professor. E afinal, “as crianças brincarão, independentemente do adulto aprovar ou desaprovar” (MOYLES, 2006, p. 229), o que precisamos perceber é que, justamente, “são os professores que estão na posição de ver, diariamente, o valor que existe no brincar infantil e como ele pode ser transformado em um poderoso instrumento de aprendizagem” (Id., 2006, p. 229), cabe ao professor “descobrir” como tornar esses momentos já tão ricos no desenvolvimento infantil, em possibilidades de aprendizagens, ou até mesmo, perceber em que ponto da brincadeira ele pode atuar no sentido de intervir positivamente a fim de acrescentar àqueles conhecimentos dos alunos ou ajudá-los a desenvolvê-los.

Um professor consciente dessa importância da sua prática de brincar com os alunos e também da sua intervenção nesses momentos sabe, ainda, o quão positiva

pode se tornar essa relação, pois traz para o universo escolar a alegria e o prazer de brincar e jogar.

Para os alunos investigados pareceu claro que – mesmo muitos afirmando que não tem, atualmente, professores que brincam junto com eles no espaço escolar – uma figura desse nível é capaz de tornar esse ambiente mais alegre e prazeroso.

Ao serem questionados sobre o professor brincante ou sobre um possível professor brincante, suas respostas foram unanimemente positivas. Dentre tantas acepções, a que mais apareceu foi a que define o professor brincante como uma pessoa *“muuuito legal! Muito legal! Super, hiper, mega, ultra legal!”* ou ainda – no plural – como *“muito legais, carinhosos”*. Além disso, essa caracterização como legal ou divertido, parece remeter o professor a uma posição de compreensível, tranqüilo e disposto à escuta e fala dos alunos, pois, além disso, evocam-no como *“um professor alegre, é um professor que não briga com a gente, que brinca com a gente”*, pois ela (ou ele) *“seria legal, seria divertida, ela seria nossa amiga”*.

Esse professor – mesmo que fictício, conforme instigado durante a pesquisa – aparece como um professor que não é “chato” e que parece estar mais próximo das crianças, pois participa e intervém em um dos momentos mais esperados e queridos dos alunos: o momento de brincar! Essa intervenção se mostra positiva, pois muitos alunos argumentam que, às vezes, ou não entendem a brincadeira ou erram por falta de explicação ou devido a explicações errôneas ou “pela metade”, o que não acontece quando a(o) professora se dispõe a participar da brincadeira, pois *“ela ia explicar as brincadeira pra gente, e os outros não explicam muito bem”*, afinal *“se a gente errasse, ela ia falar que faz parte, que primeiro a gente tem que errar, para depois aprender. Ninguém começa acertando tudo!”*.

Para os sujeitos da investigação, essa é uma maneira, inclusive, de se evitar confrontos durante a realização dos jogos: *“assim a gente não ia se bater, não ia se machucar. Com as pessoas explicando pra gente, a gente não ia fazer nada errado”*. O professor brincante, para os alunos, é alguém que garante o brincar “correto”, sem erros, sem brigas e sem discussões entre os alunos-participantes. Frases como *“a gente não ia ficar brigando, a gente ia se entender mais”*, ou *“com uma professora que brincasse junto com a gente, a gente ia se entender e todo o dia a gente ia brincar junto”*, ou ainda *“a gente não precisaria estar se xingando, a gente poderia estar brincando numa boa, sem se xingar”*, exemplificam e demonstram o quanto a presença do professor se faz necessária para que os acordos e desacordos sejam

realizados de maneira justa e pacífica, tornando os jogos e brincadeiras agradáveis a todos.

Nesse sentido, também foi comentado pelos sujeitos que um professor brincante garante a brincadeira conjunta, ou, pelo menos, garante um brincar não solitário, pois *“a professora estaria junto e aí uma pessoa já faz diferença, porque tipo é tri chato brincar de pega-pega com duas pessoas, ou de esconde-esconde com duas pessoas e sem tem mais uma já faz um monte de diferença”*. Fica claro, portanto, que, em diversas vezes, nem todos querem brincar ou brincar da mesma coisa, o que gera polêmicas, discussões e/ou até mesmo afastamentos nos momentos de brincadeira, e isso não é visto como positivo pelos alunos. Uma solução para esse problema seria *“que o professor brincasse com a gente, porque ia ser mais legal e a gente não ia ter que brincar sozinho, não ia. Tipo se o colega quisesse não ia brincar sozinho, não ia ficar triste. Ia ser divertido!”* e, conforme evidencia Maluf (2005), essa

participação do adulto nas brincadeiras com a criança eleva o nível de interesse pelo enriquecimento que proporciona, podendo também contribuir para o esclarecimento de dúvidas referentes às regras das brincadeiras. A criança sente-se, ao mesmo tempo, prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto. Este, por sua vez, pode levar a criança a fazer descobertas e a viver experiências que tornam o brincar mais estimulante e mais rico em aprendizado. (Maluf, 2005, p.30)

Sendo assim, os alunos acabam criando expectativas positivas com relação a esse professor brincante, pois ele representa esse desafio no brincar, a participação do professor parece garantir aos alunos que o brincar será estimulante e repleto de momentos diferentes, inesperados e desafiantes.

Outras frases – citadas com menos intensidade – ainda nos mostram e fazem pensar sobre o quão especial se torna um professor brincante, pois *“a gente pode contar segredos que ninguém sabe”*, pois uma professora assim *“iria ser simpática com a gente”*, mesmo que *“às vezes gritam com a gente, mas gostam da gente”*, para eles é legal poder estar com essas professoras *“porque seria muito legal, porque eles iam ficar com o time que ia ganhar!”* e, ainda, porque *“eles inventam um monte de brincadeiras novas”*, ou seja, professores assim inovam em suas aulas e suas brincadeiras, não permitindo que as mesmas *“sejam cansativas e que caiam na mesmice”* (Id., 2005, p. 29).

Para Winnicott, segundo Vieira, Carvalho e Martins (2005, p.47), cabe ao professor, enquanto adulto educador, *“propiciar à criança um ambiente afetivo e*

seguro”, pois é de um espaço assim que ela (a criança) precisa para desenvolver o seu brincar, onde haja, inclusive, respeito às suas criações dentro da brincadeira, sem imposições por parte daqueles que a compartilham. Já para Piaget, segundo as mesmas autoras (2005, p.48), o papel do educador é o de oferecer materiais que sejam adequados às suas capacidades e necessidades, caracterizando-se como um “observador atento de suas construções lúdicas”. E de acordo com a abordagem histórico-cultural (Ibid., 2005, p.48), é através da interação inicial com seus professores que as crianças aprendem a brincar, portanto, é fundamental que esses adultos insiram diversas brincadeiras nos diferentes momentos em que convivem, cuidam e se relacionam com seus alunos. Contudo, devem atentar para “garantir a ela a liberdade para brincar por si só”, mediando suas aprendizagens e favorecendo seu desenvolvimento. Para tanto, “é importante que conheça bem como evolui o jogo infantil” e como intervir nas interações e relações criança-criança, na medida em que tenha condições de auxiliar as crianças com mediações que possibilitem “avanços de uma fase mais elementar para outra que lhe seja superior”, além de “criar condições para que as crianças possam, com o tempo, aprender a brincar coletivamente”.

Tais constatações nos mostram a importância do cuidado das intervenções e interações que o professor deve ter para com seus alunos, de forma que, além de possibilitar um brincar saudável, ele possa mediar sem parecer invasivo e desagradável aos brincantes. Suas intenções devem ser proporcionar momentos de brincar a fim de que os alunos tenham oportunidade de criar, inventar, compartilhar, conviver, se desafiar e desafiar aos outros, aproveitando tais períodos para auxiliar nessas construções, de forma que todos os alunos tenham oportunidade de se desenvolver cada vez mais através do seu brincar e, conseqüentemente, de forma prazerosa.

Foi possível notar que, para esses sujeitos, o professor brincante que age dessa forma é um professor legal, divertido, alegre, amigo, que dá aulas diferentes, que propõe brincadeiras e jogos diferentes, alguém que sabe e conduz bem os momentos de jogos e/ou brincadeiras, alguém que garante o brincar conjunto, que não xinga os alunos, etc. Tudo isso corrobora, então, para que a professora brincante – real ou imaginária – desses alunos se torne “a melhor professora do mundo!”.

4.2.5 “Uma brincadeira de aprendizado”

Foi possível perceber através dos questionamentos sobre aprender brincando que, mesmo alguns alunos demonstrando certas incertezas de início, a quase totalidade dos investigados afirma que se pode brincar e aprender ao mesmo tempo, inclusive, retomando que nós – no meu período de estágio – fazíamos isso e era bom, era legal, era melhor aprender dessa forma.

“*A gente se divertia mais brincando e aprendendo do que nada*” e “*brincando a gente aprende mais*” foram algumas das frases que me mostraram o quanto eles (os alunos) já tinham uma opinião bem formada sobre a possibilidade de aprender brincando e/ou brincar aprendendo, além de demonstrar terem consciência do quanto essa metodologia pode ser eficaz e pode dar certo. E digo pode por questões já comentadas anteriormente sobre a importância do professor saber conduzir, administrar e intervir nos jogos e brincadeiras para que eles se tornem, efetiva e positivamente, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento aos participantes, pois de acordo com Tânia Fortuna (2003, p. 8) acerca dos estudos sobre Brougère, “o jogo não é naturalmente educativo, mas torna-se educativo pelo processo de formalização educativa”.

Ou seja, o jogo pode se tornar educativo de acordo com as intencionalidades e intervenções postas e feitas sobre ele. Bomtempo (1999, s.p.) afirma que, se o jogo for bem utilizado, pode-se “aprender brincando” e, para que tal aconteça, o mesmo “deve ser mescla de repetição e surpresa, deve estimular o interesse dos participantes com a introdução de elementos inesperados, agradáveis e difíceis, aproveitando o momento para chegar com entusiasmo a esse descobrimento”, pois dificilmente haverá êxito se não houver encantamento, desejo, curiosidade e isso dependerá da abordagem, da contextualização e introdução do jogo na aula. Collares (2008, p.6), enfatiza que é comum pensar que é apenas propondo um jogo que este será aceito “ou que a integração do grupo se *fará* de imediato”, mas, afirma a autora, essa aceitação “envolve, *ainda*, disponibilidade, entrega e acolhimento”, implicando ações que podem ou inibir os participantes ou envolvê-los e entusiasamá-los ainda mais.

Para os sujeitos da pesquisa há “*brincadeiras que fazem parte do estudo*”, pois “*é um pouquinho da brincadeira e um pouquinho de jogo junto com o estudo*”, onde “*a gente brincava ao mesmo tempo e aprendia*” e onde, ainda, “às vezes a

gente tá aprendendo a vida das pessoas” através de “tipo uma brincadeira, só que era uma brincadeira de aprendizado e a gente se divertia aprendendo”.

Maluf (2005) evidencia a importância do brincar para as crianças, afirmando que

Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente. (Maluf, 2005, p. 21)

Dessa forma, é possível perceber que até mesmo os alunos se dão conta das possibilidades de aprendizado que o jogo proporciona, tendo a consciência de que há, inclusive, aspectos da vida social com os quais eles podem brincar e, assim, aprender acerca dos mesmos.

5 MINHA AÇÃO DOCENTE: LEMBRANÇAS DA PROFESSORA BRINCANTE

Durante as entrevistas, em um primeiro momento, foi perguntado aos alunos simplesmente se eles têm professor que brinca junto com eles. Aproximadamente metade deles disse que não e uns poucos se lembraram da professora de reforço do turno inverso, que é quem fica com as turmas das séries iniciais quando alguma professora tem que faltar ou sair mais cedo, etc, ou seja, ela entra esporadicamente em sala de aula com eles.

Cabe aqui ressaltar que essa professora, geralmente, – conforme o que eu já havia observado tanto no meu estágio quanto durante as idas à escola para a realização do estudo – não tem um planejamento específico e preparado com antecedência, pois é avisada que terá que ficar com as turmas em cima da hora. Então, muitas vezes, ela escolhe algum jogo (ou mais de um, mas sempre poucos) e, além de realizar as atividades rotineiras (cópia da data e rotina do dia no quadro verde, lanche, recreio, educação física, biblioteca, correção do tema, etc.), passa a aula inteira explicando, jogando e explorando os jogos. Não posso falar sobre a prática dessa professora, pois não sei quais suas intenções e objetivos, mas, por já ter tido oportunidade de visualizar quais são esses jogos (aqueles comprados em lojas tipo “R\$1,99”), não creio que haja uma real intencionalidade pedagógica por detrás dessa prática. Entretanto, a questão aqui não é analisar a ação docente dessa professora, mas sim, enfatizar que os sujeitos da presente investigação citaram-na como professora brincante e isso a colocou em uma posição positiva perante esses alunos.

Além dessa professora de reforço e ainda no momento da pergunta mais espontânea, ou seja, não diretamente relacionada com a minha ação docente, os alunos me citaram como professora brincante, dizendo ainda que tinham uma professora que brincava junto com eles, mas agora não tem mais – com o término do estágio. Isso comprovou a mim mesma que sim, minha prática enquanto professora pode ser considerada como brincante e não só por mim como por aqueles a qual ela se direciona: os meus alunos.

Através das respostas às perguntas que se direcionavam especificamente para a minha atuação enquanto docente pude perceber que eles me ligavam a todos os aspectos positivos ditos anteriormente sobre o professor brincante e, também, utilizaram as mesmas falas respondidas sobre mim para, mais tarde, articular com

as falas sobre um professor brincante fictício – nas quais, nas perguntas realizadas, tinham que, imaginando, caracterizá-lo e falar sobre sua prática docente.

Dessa forma, muitas frases ditas sobre mim se repetiram nas frases ditas sobre o que pensam sobre o professor brincante e sua prática, como por exemplo: “*é, você inventou um monte de coisas. Daí ficou legal!*”, ou “*você jogou futebol [...] daí todo mundo queria jogar*”, e, ainda, “*tu explicava e depois aí, tipo quando a gente não entendia, tu explicava de novo*”; demonstrando que muitos dos seus pensamentos acerca do professor brincante ou se estruturaram a partir da minha ação docente ou foram “atendidos” durante minha atuação como professora deles.

Sendo assim, vários dos aspectos citados no capítulo anterior se repetem aqui para caracterizar a visão dos alunos investigados sobre minha ação docente dentro daquele espaço escolar: eu apareci como uma professora que inventava coisas, jogos, brincadeiras, atividades diferentes; fui descrita como uma professora legal, divertida, amiga; os alunos acreditam poder confiar em mim; gostam das minhas explicações e intervenções durante os jogos e brincadeiras; apareci como alguém que garante um brincar conjunto ou, pelo menos, que suscita um interesse geral na mesma brincadeira ou jogo.

Além disso, pude perceber – nessa etapa da pesquisa onde falávamos sobre o tempo em que eu atuava diretamente como professora deles – que os jogos mais lembrados foram aqueles que, durante o estágio, permitiram e/ou demandavam movimentações diferenciadas no espaço escolar (sala de aula, pátio), como os jogos com materiais de sucata (jogo da garrafa pet com bolitas, bilboquê com garrafa pet, jornal e tinta); jogos sobre regras e/ou “conteúdos” estudados em sala de aula (jogo das irregularidades da letra R, jogo das semelhanças entre os animais (ovíparos), jogo da corrida do lixo seco e orgânico); jogos com materiais simples, mas que geraram grandes movimentações (jogo das histórias matemáticas com material concreto para contagem (papeis coloridos com valores de CDU⁹), jogo da teia das relações).

Creio que, dessa forma (brincando com eles) estabeleceu-se um certo vínculo afetivo que ajudou no andamento tanto do trabalho em sala de aula na época do estágio, quanto na construção deste estudo, pois, conforme Faria e Salles

⁹ Centena, dezena e unidade.

[...] quanto maior for a afetividade que as permeia e o espaço para as diversas manifestações das crianças, mais possibilidades essas relações terão de se enriquecer e de contribuir na construção da autonomia, na autoconfiança e na capacidade de cooperar desses sujeitos. (FARIA e SALLES, 2007, p. 47)

Afinal, “para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47 e 52). E esses alunos demonstraram, além do gosto pelas minhas aulas, consideradas por eles - posso agora dizer - como uma aula lúdica, que essa relação de brincar professor-aluno criou e estabeleceu um vínculo tão bom, que, eles me colocam no papel de professora e não de estagiária, e, ainda hoje, após meses de afastamento, eles se sentem a vontade, capacitados e me abrem espaço para conversar e falar sobre relações que, por vezes, parecem e se tornam tão complicadas e frustrantes para alguns deles.

Bomtempo (1999), ao assinalar que esse processo de compartilhamento entre adultos e crianças dos momentos lúdicos é responsável por diminuir e/ou até acabar com “a relação de poder existente” entre ambos, parece explicar esse fato dos alunos me enxergarem como amiga, como alguém a quem eles podem “abrir suas mentes” e falar, até mesmo, sobre outros professores, afinal, “no brincar pais e educadores não são mais os mestres onipotentes, pois obedecem às mesmas regras que a criança” (BOMTEMPO, 1999, s.p.), se colocam no mesmo nível que elas, representam o mesmo papel de jogador, que deve seguir os mesmos caminhos, as mesmas recomendações e tem as mesmas possibilidades de perder, ganhar, fracassar, etc.

Durante meu estágio, vários foram os avanços que pude notar nos alunos enquanto brincávamos ao longo das aulas e, agora, com esta pesquisa, perceber com quanta capacidade eles falam e retratam o assunto, demonstra que nosso vínculo, muito além de estagiária e alunos, passou de “ensinante” a “aprendente”, na medida em que eles me mostraram que me consideram uma professora, pois me incluem nas respostas relacionadas a esse “personagem” e, ainda, me posicionam em lugares considerados bons, confiáveis, agradáveis e divertidos: o do professor brincante.

Fortuna (2002) ao ponderar sobre o brincar afirma que

[...] brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do Eu, estabelecer

contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade [...] estas atividades geram um espaço para pensar [...] onde fazemos avançar o raciocínio desenvolvendo o pensamento, já que a atividade lúdica, justamente por pressupor ação, provoca a cooperação e a articulação de pontos de vista, estimulando a representação e engendrando a operatividade. As interações que oportuniza favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo. (FORTUNA, 2002, p. 10)

Nesse sentido, percebe-se que o brincar propicia possibilidades de desenvolvimentos diversos, desde aqueles ligados à sociedade que o aluno pertence e suas representações e compreensões desse mundo no qual ele vive e compartilha com outros múltiplos sujeitos, passando pelo estabelecimento e cumprimento de regras, até situações mais específicas, de sala de aula, por exemplo, onde se não houver cooperação, talvez muitas outras atividades não aconteçam. E o papel do professor nesse processo é fundamental, afinal, ele é um dos adultos a qual as crianças se referem nas brincadeiras, e, fazendo parte da mesma, possibilita vínculos ainda maiores com o “mundo real”, com a vida. Além disso, propicia, muitas vezes, que a criança ou o aluno recorra a esse sujeito tanto fazendo o papel de coordenador do jogo quanto para pedir auxílio ao mesmo, o que, se bem aproveitado e explorado pelo professor, pode tornar-se um momento de conhecimento dos seus alunos, pois o professor tem a chance de ver e analisar – através de um olhar sensível – a personalidade do aluno, seus anseios, suas dúvidas, pensamentos e ações perante as diversas situações criadas na brincadeira. E mais, pode se tornar um momento de ricas intervenções por parte do professor, a fim de aprimorar esse brincar e os desenvolvimentos que ele possibilita.

Fortuna salienta o quão comum é o “deixar brincar”, sem um tipo de cuidado na realização do ato, onde “as atividades propostas são restritivas nas instruções e na condução e os brinquedos, limitados em sua exploração, inibindo a ação de brincar” (FORTUNA, 2002, p.9). Nessa perspectiva, é essencial que saibamos como intervir a partir da escuta das falas dos alunos, compreender suas vozes, tentando mediar suas aflições e anseios. Como por exemplo, Moyles (2006) traz que o imprescindível não é a preocupação com as conseqüências de que um erro pode cometer, para ela “o brincar é uma maneira não-ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens mantendo, ao mesmo tempo, nossa auto-estima e auto-imagem” (Ibid., 2006, p. 16), pois temos a possibilidade de reiniciar ou voltar ao jogo/brincadeira, principalmente naqueles em que os alunos acham que não são

capazes e que não irão conseguir realizar. Para isso “a intervenção deve revitalizar, clarificar e explicar o brincar, não dirigir as atividades” (CHRISTIE, 1982, *apud* BOMTEMPO, 1999, s. p.).

6 NO FINAL, O JOGO CONTINUA

E agora, no fim, o que me resta são sentimentos de uma professora cuja ação docente havia sido tão dura e trabalhosa durante o período de estágio que sequer teve tempo de perceber o que significavam os sorrisos, os abraços apertados, os carinhos, os bilhetes jurando amor eterno, as mensagens que repetiam a palavra “melhor” diversas vezes, as lágrimas, os pedidos de desculpas, as gargalhadas, as mãos sujas, os pés fora do chão, as bolas rolando, os gritos contidos, a felicidade e o prazer que adentravam aquele espaço escolar.

Hoje eu entendo! Hoje eu afirmo e reafirmo o que venho estudando, lendo, admirando e tentando realizar! Hoje eu sigo em frente feliz e orgulhosa por minha opção, tão adorada e maravilhada a quem se destinou: ser uma professora brincante!

O que quero dizer é que, através deste estudo, muito mais do que aprofundar meus conhecimentos, muito mais do que realizar uma pesquisa, ou concluir um curso de graduação, foi possível pensar e reafirmar minha ação docente enquanto professora brincante que eu achava que era, que eu queria ser com meus alunos. Mais do que isso, foi gratificante ver que os alunos me consideram professora, me consideram legal, divertida, amiga, criativa, enfim, consideram minha prática como lúdica e, conseqüentemente, prazerosa. Se, conforme Bomtempo (1999, s.p.), é essencial aos pais que brinquem com seus filhos, para “entrar no universo” deles, compreendendo-os melhor, sendo necessário, para tal “descer ao nível delas: sentar no chão, andar de quatro, etc”, imagina com os professores, que precisam dessa compreensão para poder pensar, analisar, preparar e planejar suas aulas, atividades e intervenções, a fim de, cada vez mais, desenvolver seus alunos e suas aprendizagens.

Mais do que tudo isso, então, foi possível constatar a importância do professor que leva o lúdico para o ambiente escolar e, principalmente, para a sala de aula, bem como a relevância da intervenção desse adulto perante as brincadeiras dos alunos, como forma de qualificar e possibilitar maiores aprendizagens nesses momentos, pois “não é a quantidade de material que leva a melhor aprendizagem, mas a habilidade de lidar com ele. Dessa forma, o envolvimento do professor no jogo é vital” (Bomtempo, 1999, p.), o que, ainda, fortalece a relação de afeto e confiança entre professor-aluno.

“Se estamos convencidos de que o brincar facilita a aprendizagem, é preciso que o docente goste de brincar. Professores que saibam brincar são indispensáveis para o êxito deste empreendimento” (Ibid, 1999, p.). E é, a partir de agora, que o meu jogo realmente começa, certa de que estou trilhando minha peça no caminho certo. Ou, talvez, seja daqui que o jogo continue, exatamente de onde parei: do chão da sala de aula de uma escola, cercada pelos meus alunos, nossas peças, tabuleiros, dados, sorrisos e muita aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. P 11-44.

BASTOS, Taiane R. **Hora de brincar: onde está a professora?** Porto Alegre: UFRGS, 2010, 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. In.: **Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)**. Campinas, v.3, n.1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100007&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2011.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2001, 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. O jogo no cotidiano da escola: uma forma de ser e de estar na vida. In.: **Projeto – Revista de Educação: o jogo na sala de aula**. Porto Alegre: Projeto, v.8, n.10, out. 2008.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. (Trad.: Iara Rodrigues) Porto Alegre: Artes Médicas. 2ª reedição. 1991.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. Curitiba: Positivo, 2009, 4.ed.

FINO, Carlos N.. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>> Acesso em: 02 out. 2011.

FORTUNA, Tânia R.; BITTENCOURT, Aline D. S. Jogo e educação: o que pensam os educadores. In.: ANTUNES, Helenise S. (org.) **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria: UFSM, 2005. P. 95-105.

FORTUNA, Tânia R. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli P. (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem.* In.: **Revista do Professor.** Porto Alegre, v.19, n.75, jul./set., 2003, p. 15-19.

_____. *O brincar na educação infantil.* **Pátio Educação Infantil,** n.3, dez2003/mar2004, p. 6-9.

_____. *Papel do brincar: aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico.* In.: **Revista do Professor.** Porto Alegre, v.18, n.71, jul./set., 2002, p. 9-14.

_____. *Vida e morte do brincar.* In.: ÁVILA, Ivany S. (Org.) **Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso.** Porto Alegre: UFRGS, 2008, 2.ed. P. 47-59.

HICKMANN, Roseli I. *Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo.* In.: _____. (Org.) **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores.** Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 10-19.

MALUF, Angela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 4.ed. 2003.

MOYLES, Janet R (e colaboradores). **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. (Trad.: Maria Adriana V. Veronese).

SILVEIRA, Débora de Barros; ABRAMOWICZ, Anete. *A apequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica.* In.: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002, p. 52-71.

TRINCA, Juciara R. **Profê, quando vamos brincar?** Porto Alegre: UFRGS, 2006. Trabalho de Conclusão, Curso de Pedagogia – Habilitação magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VASCONCELOS, Janilse F. N. *Vamos brincar na escola?* In.: ANTUNES, Helenise S. (org.) **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática.** Santa Maria: UFSM, 2005. P. 95-105.

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. *Concepções do brincar na Psicologia.* In: CARVALHO, Alysson [et al.] Org. **Brincar(es).** Belo Horizonte: UFMG: Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005. P. 29-50.

APÊNDICES

APÊNDICE A - 1ª etapa = entrevista estruturada com grande grupo com perguntas orais respondidas por escrito (utilizando o termo brincar)

1ª ETAPA: escrita no grande grupo

- Perguntas para analisar o que eles consideram brincadeira:

- Quando se fala a palavra brincar o que tu lembra (sem escrever)
- 1-Tu brincas na escola?
- 2-Em que momentos?
- 3-Do que tu mais gostas de brincar na escola? Por quê?
- 4-Representa em desenho.

APÊNDICE B - 2ª etapa = entrevista estruturada com grande grupo com perguntas orais respondidas por escrito (utilizando o termo jogar)

2ª ETAPA: escrita no grande grupo

- Igual a primeira etapa, porém trocando termo brincar por jogar para ver se alunos fazem diferenciação:

- 1-Tu jogas na escola?
- 2-Quando?
- 3-Com quem tu jogas na escola?
- 4-De jogos tu se lembras de jogar na escola?
- 5-Do que tu mais gostas de jogar na escola?

APÊNDICE C - 3ª etapa = entrevista semi-estruturada e com utilização de fotografias da época do estágio, em pequenos grupos, a partir do agrupamento/análise das duas primeiras etapas

3ª ETAPA: em pequenos grupos, de acordo com primeiras respostas, em sala separada, gravando

- Perguntas para analisar como a presença do professor se faz nas lembranças do brincar na escola dos alunos e o que pensam do professor que brinca junto com eles:

PERGUNTAS GERAIS:

- Vocês não acham bom brincar na sala de aula/escola?
- Tu tens professor que brinca? O que tu acha disso?
- Jogar e brincar são a mesma coisa ou são diferentes? Por quê?
- O que tem de diferente? O que tem de parecido?

PERGUNTAS EM GRUPOS:

1) Alunos que mencionaram a sala de aula (apenas na 1ª etapa)

- Rodrigo

- Thomas

*Perguntas:

- Quando eu vim aqui fazer aquelas perguntas que vocês escreveram as respostas, vocês colocaram que brincam na sala de aula. Contem-me mais sobre esses momentos.
- Do que vocês brincam em sala de aula?
- Com quem?
- Quem propõe esses jogos? (Se a professora não aparecer, perguntar o que está abaixo, se ela aparecer, perguntar o contrário)
- E se fosse a professora que propusesse os jogos, o que vocês achariam disso?
- E se ela também brincasse/jogasse junto com vocês, como vocês acham que seriam esses momentos?

- Vocês iriam preferir como acontece com vocês ou como eu disse? Por quê?

2) Alunos com dúvidas quanto a 2ª etapa e termos brincar/jogar:

- João: Prof. da outra vez que tu veio aqui, tu não fez a mesma folhinha com a gente?
- Ana B.: Sora, jogo é qualquer jogo?
- Laura: Mas que jogo? Pode ser tipo uma brincadeira?
- Jaime: ãh, como assim? Se eu jogo qualquer jogo, jogo...?
- Ana C.: Como assim se eu jogo? Jogo é tipo vôlei, basquete?

* Perguntas:

- Me digam uma coisa que vocês gostam de jogar.
- E agora uma coisa que vocês gostam de brincar.
- O que tem de diferente entre esses dois? O que tem de semelhante/comum/igual?
- Nas primeiras vezes que eu vim aqui vocês ficaram confusos, pois um dia eu vim perguntar sobre brincar e no outro sobre jogar, vocês acham que brincar e jogar são a mesma coisa ou são coisas diferentes? Mas uma outra criança, da mesma idade de vocês, me disse o contrário, o que vocês acham disso?
- Laura, tu primeiro ia escrever que não joga na escola, depois tu mudou e colocou que sim, por que tu fez isso?

3) Alunos que dizem brincar com os amigos:

- Brenda
- Marina

*Perguntas:

- Quando eu vim aqui fazer aquelas perguntas que vocês escreveram as respostas, vocês colocaram que brincam/jogam com os amigos, o que isso quer dizer?
- E quem são os amigos da escola de vocês?
- E todas as vezes que vocês brincam é sempre só com os amigos, com esses amigos?
- Há mais alguém que vocês gostariam que brincasse com vocês?
- E se a professora brincasse junto? O que vocês achariam disso?

- Vocês iriam preferir brincar sempre só com os amigos ou que a professora brincasse junto com vocês? Por quê?

4) Alunos que citam poucos nomes com quem brincam:

- Natalie
- Guilherme

*Perguntas:

- Quando eu vim aqui fazer aquelas perguntas que vocês escreveram as respostas, vocês colocaram que brincam/jogam com alguns colegas, o que isso quer dizer?
- E todas as vezes que vocês brincam é sempre só com esses colegas?
- Há mais alguém que vocês gostariam que brincasse com vocês?
- E se a professora brincasse junto? O que vocês achariam disso?
- Vocês iriam preferir brincar sempre só com os amigos ou que a professora brincasse junto com vocês? Por quê?

5) Alunos que dizem brincar com os colegas:

- Gustavo
- Stheffany
- Samuel
- Klaus (todo mundo)

*Perguntas:

- Quando eu vim aqui fazer aquelas perguntas que vocês escreveram as respostas, vocês colocaram que brincam/jogam com os colegas, o que isso quer dizer?
- E todas as vezes que vocês brincam é sempre só com os colegas?
- Há mais alguém que vocês gostariam que brincasse com vocês?
- E se a professora brincasse junto? O que vocês achariam disso?
- Vocês iriam preferir brincar sempre só com os colegas ou que a professora brincasse junto com vocês? Por quê?
- Gustavo, tu colocou que brinca sempre na escola, me explica melhor isso. O que é esse sempre? O que tu quis dizer com isso?
- Klaus, tu colocou com todo mundo, quem é todo mundo?

- Stheffany e Samuel, vocês colocaram que jogam nas terças e nas quintas, por quê?

PERGUNTAS FINAIS, SEM IMAGENS:

- Vocês acham que nós brincávamos/jogávamos em sala de aula (escola)?
- Tu achas que eu brincava com vocês na sala de aula?
- Eu propunha brincadeiras que a gente brincava e aprendia ao mesmo tempo, lembra? Pode me dizer alguma.

PERGUNTAS FINAIS, COM IMAGENS:

- Nesses momentos, o que estava acontecendo? Por quê?
- Quem participava desses momentos?
- Vocês acham que nós estávamos brincando/jogando ou não? Por quê?
- Eu (professora) também estava brincando junto com vocês?
- (Se não) por quê não?
- (Se sim) O que vocês achavam disso?
- Se vocês tivessem uma professora que brinca junto com vocês na escola, o que vocês acham que poderiam me contar sobre ela? O que vocês achariam dela?

*Imagens mostradas aos alunos:



(história matemática da turma)



(bingo de matemática)



(dança das cadeiras das dezenas)



(jogo da garrafa com bolitas)



(acertando a bola de basquete na cesta,
na Educação Física)

APÊNDICE D – Tabulação dos dados das duas primeiras etapas da pesquisa

1ª ETAPA: BRINCAR. Perguntas realizadas:

1- Tu brincas na escola?

2- Em que momentos?

3- a) Do que tu mais gostas de brincar na escola? b) Por quê?

4- Representa em desenho.

RESPOSTAS OBTIDAS:

PERGUNTA	Nº CRIANÇAS	RESPOSTA	OBS:
1	16	Sim.	- “No pátio” - “só que só na hora do recreio ou da Ed.física”; - “Às vezes”; - “e adoro”; - “No recreio de várias coisas”.
2	6	No recreio e na educação física.	
2	4	Apenas no recreio.	
2	3	No recreio e na saída.	
2	1	No recreio, na educação física e na saída.	
2	1	No recreio, na educação física e na sala.	
2	1	No recreio e de vez em quando na sala.	
3 a)	8	Roda maluca.	
3 a)	4	<u>Futebol.</u>	
3 a)	3	<i>Pega-pega.</i>	- “Pega-pega zumbi”.
3 a)	1	Vôlei.	

3 b)	1	Roda muito, parece que vamos voar.	
3 b)	4	Divertido, legal.	Com explicação do jogo.
3 b)	2	Todos brincam juntos.	
3 b)	1	Todo mundo cai.	
3 b)	1	<u>Sou bom e adoro.</u>	
3 b)	2	<u>Legal, bala.</u>	
3 b)	1	<u>É de guri e eu gosto.</u>	
3 b)	1	<i>Radical</i>	
3 b)	1	<i>Legal e engraçado.</i>	
3 b)	1	É um esporte que ajuda a se exercitar.	
3 b)	1	Em branco.	

- 2ª ETAPA: JOGAR. Perguntas realizadas:

1- Tu jogas na escola?

2- Quando?

3- Com quem jogas?

4- De que jogos lembrás?

5- Do que mais gosta de jogar na escola?

RESPOSTAS OBTIDAS:

PERGUNTA	Nº CRIANÇAS	RESPOSTA	OBS:
1	16	Sim.	- “Eu jogo vôlei e basquete”.
2	8	Na educação física.	- “Terças e quintas” (2).
2	5	No recreio e na educação física.	
2	2	No recreio.	

2	1	Sempre.	
3	4	Todo mundo.	- "Todo mundo da turma".
3	4	Meus colegas.	
3	3	Meus amigos.	
3	1	Listou nome de um colega.	
3	2	Listou nome de dois colegas.	
3	1	Listou nome de cinco colegas.	
3	1	Listou nome de doze colegas.	
4	8	Futebol	
4	4	Vôlei	
4	4	Basquete	
4	3	Pega-pega	
4	3	Uno	
4	3	Queimada	
4	2	Polícia e ladrão	
4	2	Roda maluca	
4	1	Jogar bola	
4	1	Twister	
4	1	Médico	
4	1	Dama	
4	1	Jogo da garrafa	
4	1	Quebra-cabeça	
4	1	Maria viola	
5	7	Futebol	
5	2	Bola	
5	2	Roda maluca	
5	2	Vôlei	
5	1	Pega-pega	
5	1	Basquete	
5	1	Uno	

5	1	Queimada	
---	---	----------	--

ANEXOS

ANEXO A - Carta de Apresentação e Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS BÁSICOS

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a/o universitária/o
_____, regularmente
matriculada/o no Curso de Pedagogia.

Solicitamos permissão para que a/o aluna/o possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

Darli Collares

Professor/a Orientador/a do TCC

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Faculdade de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
pai/mãe ou responsável por _____, declaro
que _____ (autorizo/não autorizo) meu/minha filho(a) a participar da pesquisa
sobre a sala de aula e o brincar, objeto do Trabalho de Conclusão de Curso, a ser realizada por
Francine Viehbeck Martini, sob a orientação da Prof^a Dr^a Darli Collares.

Por sua vez, Francine Viehbeck Martini, graduanda do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da UFRGS, compromete-se a manter em sigilo os dados como nome, imagem, falas
ou quaisquer outros que coloquem em exposição e que possam promover prejuízos a
meu/minha filho/a.

Por fim, estou ciente de que a graduanda e orientadora colocam-se à disposição para
todo e qualquer esclarecimento que se fizer necessário, durante o período de realização da
referida pesquisa.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2011

Assinatura do Pai/Mãe ou responsável