

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COM MOVIMENTO COMO RECURSO DIDÁTICO:

DIVERSIFICANDO AS FORMAS DO ENSINAR E DO APRENDER

SUSELAINE APARECIDA ZANIOLO MASCIOLI

São Carlos

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COM MOVIMENTO COMO RECURSO DIDÁTICO:

DIVERSIFICANDO AS FORMAS DO ENSINAR E DO APRENDER

SUSELAINE APARECIDA ZANIOLO MASCIOLI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Metodologia de Ensino).

São Carlos

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M395uj

Mascioli, Suselaine Aparecida Zaniolo.

A utilização de jogos com movimento como recurso didático: diversificando as formas do ensinar e do aprender / Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli. -- São Carlos : UFSCar, 2004.
187 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Jogos educativos. 2. Movimento - educação. 3. Ensino - aprendizagem. I. Título.

CDD: 371.3078 (20^a)

Orientadora

Prof^ªDr^ª Ilza Zenker Leme Joly

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly

Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes

Profª Drª Maria Aparecida Mello

Profª Drª Catia Mary Volp

Ao Flávio meu companheiro de muitas jornadas,
pelo amor e incentivo constantes.

Aos meus filhos Guilherme e Heitor, os quais me
ensinam diariamente através de seus olhares,
sorrisos, brincadeiras e carinhos, que posso ser
sempre uma pessoa melhor, mantendo presente em
minha vida a eterna beleza da infância...

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly, pelos subsídios científicos oferecidos ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras participantes deste estudo, pela acolhida carinhosa e pela possibilidade de crescimento pessoal e profissional.

À Prof.^a Dr.^a Cláudia Raimundo Reyes, à Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mello e à Prof.^a Dr.^a Catia Mary Volp, pelos redirecionamentos indicados.

A você, Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo, meu querido irmão, pelas contribuições oferecidas para a conclusão deste estudo e, principalmente, pelo apoio amigo, que me orientou no caminho da vida me permitindo ser o que sou.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema o uso do jogo com movimento como recurso de ensino e aprendizagem escolar. A abordagem do tema em questão demandou uma série de questionamentos e considerações sobre a situação que o envolve, uma vez que não se considerou pertinente analisar um recurso de ensino, sem levar em conta toda a problemática que o cerca. Se observarmos as salas de aula e os espaços escolares, provavelmente, encontraremos discursos sobre as finalidades educativas que procuram formar alunos aptos a buscar e dominar conhecimentos, alunos que sejam críticos, criativos, conscientes e transformadores sociais. Provavelmente nos depararemos também com práticas educativas não condizentes com tais pressupostos e que levam o aluno muitas vezes à passividade, à imobilidade e à falta de reflexão. Diante desse quadro, o presente estudo, que ocorreu na forma de pesquisa-intervenção, propôs buscar através de jogos com movimento desenvolver parte do conteúdo escolar do ensino fundamental, enfocando jogos que exploram o movimento corporal e que utilizam outros espaços escolares além da sala de aula. Tais jogos foram priorizados, por julgarmos que as experiências motoras podem auxiliar o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo de aprendizagem das crianças. Compreendendo assim como Demerval Saviani, Álvaro Vieira Pinto e outros estudiosos da educação que a função primordial da escola é socializar o saber elaborado e a aquisição dos instrumentos, como a leitura e a escrita, que possibilitam acessar e dominar um conjunto de conhecimentos, este trabalho de pesquisa procurou pautar-se na seguinte questão: é possível utilizar jogos com movimento como instrumentos auxiliares para ensinar conteúdos disciplinares pertencentes ao currículo do ensino fundamental? Para responder essa questão foi necessário, porém, buscar respostas a outros dois questionamentos fundamentais: como os jogos educativos com movimento são compreendidos pelos professores e como são utilizados por eles de forma a servirem como instrumentos de ensino dos conteúdos escolares do ensino fundamental?

Os resultados evidenciaram que o jogo educativo com movimento pode ser um grande aliado à prática docente, criando um clima propício para o ensino, uma situação didática que pode intermediar alunos e aquisição de conteúdos escolares, tanto por comunicar o saber escolar de forma atraente a fim de aproximá-lo do interesse do aluno, como por auxiliar o processo de assimilação e sistematização do mesmo. Para tanto, porém, o professor ao utilizá-lo deverá desenvolver um processo auto-reflexivo, dedicando sua atenção consciente ao que ensina (conteúdo) e ao como ensina (forma), de maneira a obter com ele o jogo como fonte educativa, ou ainda, resgatar a fonte de prazer e alegria em aprender, que ele pode proporcionar. Cuidados referentes, por exemplo, ao clima estabelecido no contato entre o educador e os alunos e ao tipo de participação e envolvimento dos mesmos durante o uso dos jogos com movimento, assim como o grau de dificuldades estabelecido por meio de suas regras e objetivos e, diante dos conteúdos escolares enfocados, pareceram também necessários para obtermos resultados promissores com o referido instrumento de ensino.

Abstract

This research had as the subject matter, the use of the game with movement as assistance on school teaching. The approach of the subject-matter at issue, required a series of inquiries and considerations about the situation that involves it, once it was not considered relevant to analyze a teaching assistance, without considering all the problems surrounding it. If we observe the classrooms and the school spaces, we are probably going to find speeches on the educational purposes that look for graduating students able to search and accomplish knowledge, and also students who are critical, creative, conscious and social transformers. We are also probably going to deal with educational practices not suitable to such projects and that lead the student, several times, to the passivity, immobility and lack of reflection. In the face of this situation, the present study, that was done in the form of research-intervention, proposed to search by means of games with movement, to develop a part of the school content of the elementary school, focusing on games that explore the body movement and utilizing other school spaces beyond the classroom. Such games were prioritized because we judge that the motor experiences can assist the cognitive development and the development of abilities necessary to the learning process of children. Thus learning as Demerval Saviani, Álvaro Vieira Pinto and other education studios that the main role of the school is to socialize the elaborate knowledge and the acquisition of the instruments, like reading and writing, which make it possible to access and dominate a group of knowledge, this research study tried to methodize on the following issue: Is it possible to use games with movement as auxiliary instruments to teach subject contents related to the curriculum of the elementary school? In order to answer this question, it was necessary, however, to look for answers to other two main inquiries: How are the educational games with movements understood by the teachers and how are they used, in order to serve as teaching instruments of the school contents of the elementary school?

The results made clear that the educational game with movement can be a great associated to the teacher's practice, providing a better atmosphere for the teaching, a didactic situation, which can intermediate students and the acquisition of school contents by communicating the school knowledge in an attractive way, in order to make it interesting for the student, as well as by assisting the assimilation and systematization processes of it. However, in order to obtain that, the teacher needs when using it, to develop an auto-reflexive process, dedicating his/her conscious attention to what is being taught (content) and how it is being taught (way), in order to obtain the game as an educational source, to rescue the pleasure and happiness on learning that it can provide. It also seemed to be necessary, for instance, to take care related to the atmosphere established among the teacher and the students and to the kind of participation and involvement of them, during the games with movements, as well as the degree of difficulties established by the rules and purposes and in the face of the school contents focused, in order to get promising results with the above-mentioned teaching instrument.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: A ORIGEM DA PESQUISA	10
CAPÍTULO 1. REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 Educação.....	15
1.2 Educação Escolar, Escola e Professor	19
1.3 Conteúdo e Forma	21
1.4 Jogo.....	22
1.5 Jogo educativo	26
1.6 Jogo educativo com movimento	29
CAPÍTULO 2. MÉTODO	36
2.1 O cenário da pesquisa: apresentando a escola.....	36
2.2 A construção do trabalho de campo: parceria participantes/pesquisadora	37
2.3 As protagonistas: apresentando as participantes da pesquisa.....	39
2.4 Descrição metodológica da investigação.....	44
2.5 Descrição metodológica do programa de intervenção.....	45
2.5.1 Jogos propostos na intervenção: procedimentos	56
CAPÍTULO 3. RESULTADOS	65
CAPÍTULO 4. DISCUSSÃO	115
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES GERAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS.....	133
Anexo 1 – Questionário 1	134
Anexo 1 – Questionário 2.....	136
Anexo 1 – Questionário Diretora	137
Anexo 2 – Fotos.....	139
Anexo 3 – Modelo: Material Jogo “Corrida do dominó”.....	147
Anexo 4 – Proposta Pedagógica	148
Anexo 5 – Regimento Escolar	165

APRESENTAÇÃO: A ORIGEM DA PESQUISA

Os jogos e o movimento sempre estiveram presentes em minha infância e, ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, tornaram-se instrumentos de trabalho cada vez mais constantes.

Iniciei meus estudos em dança aos sete anos de idade, e minhas primeiras experiências profissionais foram como professora de balé clássico, jazz e sapateado.

Permaneci aprofundando minha formação na área e, por mais de quinze anos, ensinei crianças de várias idades. Pude, durante este tempo, conviver com o movimento e o lúdico, entendendo-os como caminhos de expressão dos sentimentos e desejos infantis. Frequentemente, em minhas aulas de dança, buscava resgatar alguns jogos tradicionais¹ (como cabra-cega, telefone sem fio, estátua, coelhinho sai da toca e outros) para estimular os sentidos, o ritmo, a percepção corporal e espacial, habilidades essenciais na formação do bailarino.

Paralelamente a essa vivência profissional com a dança e minha graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Araraquara, tive a oportunidade de participar de um Projeto de Iniciação Científica desenvolvido junto à Unidade Auxiliar da FCL, no período de outubro de 1992 a julho de 1993. Sob a denominação “Avaliação Psicopedagógica, Formação e Instrumentação do Pedagogo”², o projeto em questão visava investigar o trabalho da psicopedagogia atrelado ao trabalho do pedagogo em formação.

¹ Segundo Friedmann (1992) – pesquisadora da Unicamp e membro do Labrinp da FEUSP –, os jogos tradicionais são aqueles que nossos antepassados brincaram na infância, em praças, ruas, parques, dentro de casa ou no recreio da escola, e que foram sendo transmitidos para as gerações mais jovens.

² Coordenado pela Prof^a Maria Cristina Bergonzoni Stefanini e financiado pelo CNPq.

No decorrer deste projeto, comecei a lidar com o jogo como recurso de ensino dos conteúdos presentes nos programas e nas disciplinas escolares. Fiz, em conjunto com os outros pesquisadores do grupo, um levantamento de jogos (como quebra-cabeças, dominós, trilhas, memórias, bingos, baralhos e outros) que pudessem ser utilizados nas sessões de atendimentos individuais a crianças do ensino fundamental, que apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

Além de poder sentir o resultado do trabalho com estes jogos educativos nos meus próprios atendimentos, pude também acompanhar e analisar outras condutas, uma vez que os atendimentos eram feitos em uma sala com espelho cego, com acesso a outra sala, de onde era possível observar outros profissionais em situação de atendimento.

Percebi então que, dependendo da forma como o jogo educativo era apresentado às crianças pelo adulto, ele poderia atingir ou não o aspecto pedagógico proposto por meio de seu uso, e também poderia ou não, despertar o prazer e a alegria durante o processo de sua utilização.

Durante o uso destes jogos educativos nas sessões, me sentia cada vez mais desafiada a estabelecer uma conduta equilibrada, na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorresse no sentido amplo de aproveitamento da riqueza lúdica que eu considerava possível neste recurso.

Após o término da graduação, as minhas experiências profissionais na área de educação infantil como professora e coordenadora pedagógica, bem como as minhas experiências na área de educação física, enquanto professora de dança e ginástica, culminaram em um convite para a criação e coordenação de um projeto de recreação e lazer, denominado “Diversão: a forma de se manter em forma” e implantado no início de 1996, junto ao departamento de esportes de um clube de campo na região de Araraquara, ficando sob minha responsabilidade até dezembro de 2001.

Apesar de, originalmente, o programa visar a promoção de diversão e lazer no tempo de convívio entre os associados, aos poucos o projeto foi tendo um cunho cada vez mais educativo, passando a explorar não só a dimensão recreativa e social do jogo, mas abordando-o efetivamente como jogo educativo.

Esse trabalho possibilitou a expansão de meu repertório de jogos, principalmente jogos com movimento, adaptáveis aos variados espaços disponíveis no clube, tais como piscinas, praias artificiais, bosques, cachoeiras, quadras esportivas, salão de festas, salão de jogos e outros.

Busquei, naquela mesma época, um curso de especialização denominado “Psicopedagogia – abordagem clínica dos problemas de aprendizagem” no qual tive a oportunidade de retomar os atendimentos psicopedagógicos destinados a crianças do ensino fundamental com problemas de aprendizagem, assumindo a função de psicopedagoga estagiária junto à Unidade Auxiliar da FCL Araraquara, onde permaneci durante o período de maio de 1999 a março de 2000.

Naquele retorno à prática psicopedagógica, recorri novamente ao uso de jogos educativos. Resgatando minha experiência com o trabalho em dança e em recreação, pude utilizar alguns jogos que exploravam a movimentação e a expressão corporal e que me pareceram um caminho estratégico muito interessante para trabalhar com os conteúdos das diversas disciplinas escolares.

Sempre tive, em minhas reflexões, a preocupação central de propiciar ao educando situações de aprendizado variadas e desafiadoras, que estimulassem seu processo de desenvolvimento intelectual e o acesso ao saber elaborado, científico, sem deixar de lado a alegria de aprender e de estar no ambiente escolar.

A partir do desempenho de minhas outras experiências docentes em cursos de formação de professores em níveis de Ensino Médio e de Ensino Superior e das reflexões

permanentes com alunas e outros professores sobre o processo de ensinar e aprender, assim como sobre o papel da educação escolar e do educador, pude perceber certas angústias e dificuldades enfrentadas no momento de definir caminhos que levassem, efetivamente, ao aprendizado mediado por uma prática participativa e eficiente.

Desde então, tenho participado de encontros com educadores ministrando vivências, em forma de “oficinas” e cursos, junto a formandos e professores da educação infantil, do ensino fundamental e também do ensino superior. Busco, assim, oferecer a experimentação, a reflexão e a análise de jogos que solicitam o movimento e a expressão corporal atrelados aos conteúdos disciplinares, sugerindo-os como recursos metodológicos enriquecedores de programas de ensino, com a finalidade de aproximar o aluno do saber escolar.

A somatória destas experiências atreladas aos pressupostos teóricos advindos de leituras feitas durante minha formação e minha vida profissional suscitou novas indagações quanto à questão das possibilidades de uso e a eficiência destes jogos no processo de escolarização, principalmente, as relações estabelecidas entre esses jogos e os professores.

Tais indagações levaram-me ao desenvolvimento da presente pesquisa, que teve como objetivo analisar as concepções e as condutas dos professores diante da utilização destes jogos como recurso de ensino, objetivando responder: é possível utilizar jogos com movimento como instrumentos auxiliares para ensinar conteúdos disciplinares pertencentes ao currículo do ensino fundamental? Para responder essa questão foi necessário, porém, buscar respostas a outros dois questionamentos fundamentais: Como os jogos educativos com movimento são compreendidos pelos professores e como são utilizados por eles de forma a servirem como instrumento de ensino dos conteúdos escolares do ensino fundamental?

A dissertação decorrente deste estudo foi organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que deu respaldo ao tema estudado.

O segundo capítulo apresenta as questões metodológicas, apontando onde, com quem e como o trabalho foi desenvolvido.

O capítulo terceiro tem por objeto a apresentação dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, os quais serão analisados no quarto capítulo.

O quinto capítulo traz algumas considerações gerais sobre a pesquisa.

CAPÍTULO 1. REFERENCIAL TEÓRICO

Quando sabemos qual é nosso propósito, o trabalho da alma se realiza da melhor forma possível através de nosso corpo. Um propósito claro elimina todas as dúvidas, pois identificamos aquilo que nos conduz à nossa meta ou nos desvia dela. A energia em nossas vidas é imensa quando uma clareza de propósito está sempre presente. (CAFÉ, 1992, p.11).

Este capítulo está organizado de modo a contemplar as referências teóricas que orientaram esta dissertação e cujo caráter é, eminentemente, social e histórico.

Ao estudar as possibilidades de uso do jogo com movimento como recurso no ensino escolar, julgamos prudente ampliar o foco do olhar, considerando com isso as variadas dimensões do fenômeno educativo, no qual ele está inserido.

Assim pareceu relevante caracterizar alguns conceitos presentes no contexto que o envolve. Usando como principais referências as idéias dos autores Álvaro Vieira Pinto (2000) e Demerval Saviani (1985, 1992a, 1992b, 2000a, 2000b), procuramos esclarecer o que este estudo compreende por educação e educação escolar, os papéis da escola e do professor, a relação entre o conteúdo escolar e as suas formas de ensino, para então definir jogo e jogo educativo, a partir das idéias de Gilles Brougère (1998a, 1998b) e Tizuko Morchida Kishimoto (1997, 1998a, 1998b) e justificar a escolha da junção do jogo educativo ao movimento, destacando por que julgamos interessante um trabalho pedagógico que valorize a vivência corporal.

1.1 Educação

Saviani, ao falar da natureza e especificidade da educação, salienta que ela é um fenômeno próprio dos seres humanos, pois é inerente à sociedade humana. “[...] Desde que o

homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação.”
(SAVIANI, 2000a, p.1).

O homem, segundo ele, para garantir sua sobrevivência, transforma a natureza, adaptando-a às suas necessidades, criando um mundo humano, produzindo um mundo da cultura, onde pairam idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. O autor acredita que “[...] a educação tem suas origens nesse processo de transformação”.
(SAVIANI, 1992b, p.96-97).

O trabalho educativo, segundo Saviani (1992b), é a ação de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto dos homens ao longo da história. O referido autor analisa a questão educacional, buscando evidenciar seu caráter dialético e histórico, partindo dos condicionantes sociais, uma vez que entende que a educação e a sociedade agem reciprocamente em um processo de interferência e modificação mútua.

A educação, segundo Saviani (1992b), é um processo direto e intencional que não se reduz ao ensino, porém o ensino é um aspecto da educação e participa da natureza própria do fenômeno educativo. Pela educação, busca-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelo indivíduo e descobrir as formas adequadas para que isso aconteça.

Pinto (2000, p.3) destaca o fato de que a educação é um processo intencional, pois “[...] não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem [...]”. Para ele, a educação em um sentido amplo diz respeito à existência do próprio ser humano, em formação pela sociedade. É um processo constante, pelo qual a sociedade atua sobre o desenvolvimento de seus membros, integrando-os, conduzindo-os, formando-os à sua imagem, com o intuito de fazê-los aceitar e defender os fins coletivos.

O referido autor explicita as características próprias da educação, definindo-a como sendo um fato histórico, existencial, social, econômico, cultural, consciente, exponencial, concreto e contraditório.

Por ser um processo, a educação decorre no tempo, sendo um fato histórico que representa a história individual de cada ser humano, além de representar também o momento vivido pela comunidade.

A educação é um fato existencial, pois constitui o homem, configurando-o em toda sua realidade. É por meio do processo educacional que “[...] o homem adquire sua essência (real, social, não metafísica).” (PINTO, 2000, p.30).

É considerada, ainda, como um fato social, pois reflete as peculiaridades do tipo de sociedade a qual pertence e os interesses dos grupos que dirigem sua estrutura.

A educação, segundo Pinto (2000), é determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente, ou seja, as relações econômicas, instituições, usos, ciências, atividades, etc. Desenvolve-se sobre o processo econômico da sociedade, pois este a determinará, ditando condições, possibilidades e finalidades gerais; e que a educação é uma atividade teleológica, ou seja, sempre visa a um fim. Para o autor, os interesses do grupo que detêm o comando social determinam os fins da educação. Assim, através da educação, a sociedade se reproduz.

A educação também é um fenômeno cultural, pois produz e transmite a cultura de um povo em todos os seus aspectos, conduzindo conhecimentos, hábitos, crenças, experiências e valores aos indivíduos.

Pinto (2000) entende educação, ainda, como sendo uma modalidade de trabalho social, pois forma o indivíduo para desempenhar uma função de trabalho na sociedade e, além disso, envolve o educador que também é um trabalhador.

Trata-se ainda de um fato de ordem consciente. Tem como objetivo despertar no educando a consciência social, ou seja, a consciência de si e do mundo. O educando, partindo de uma inconsciência cultural, de uma educação iletrada, primitiva, vai aos poucos se transformando mediante o saber, a cultura e a ciência adquiridos, podendo chegar à plena autoconsciência.

[...] Esta será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitida pelo estado de adiantamento do processo da realidade (máxima consciência historicamente possível). (PINTO, 2000, p.33).

O processo educacional, nesta concepção, não está jamais acabado, uma vez que quanto mais educado, o homem necessita educar-se mais e, portanto, exigir mais educação. Assim ao realizar-se, a educação vai por si mesma se multiplicando em um processo exponencial.

Define-se ainda, por meio de sua realização concreta, objetiva, dependente das condições sociais e históricas existentes; das forças, conflitos e interesses presentes na sociedade. A educação consiste em um processo de criação e transmissão da cultura aos indivíduos na qual a sociedade desempenha um papel de mediação.

Sua natureza é contraditória uma vez que, ao mesmo tempo em que requisita a conservação do saber adquirido, requisita também a superação dos saberes existentes, a criação de novos saberes, para que ocorra o progresso cultural.

Tendo destacado até aqui algumas idéias que contribuiram para caracterizar a concepção de educação neste estudo, o próximo item procurará explicitar qual o significado que as expressões - educação escolar, escola e professor - adquirem a partir daí, assim como suas respectivas especificidades.

1.2 Educação Escolar, Escola e Professor

Pinto (2000) afirma que a educação está sempre presente no cotidiano, pois nas relações humanas, na convivência social, os indivíduos estão em processo de troca de aprendizagem constante, ou seja, uns aprendem com os outros e vão se educando entre si, constantemente. Portanto, existindo sociedade, existe educação.

Porém, o autor destaca que, em sociedades desenvolvidas e organizadas em classes sociais distintas, não há possibilidade e nem interesse em formar igualmente os indivíduos e que apenas um grupo ou classe privilegiada recebe a educação pelo saber letrado. Só quem pertence a este grupo seletivo pode se especializar na tarefa de educar ou ter o poder de definir a educação institucionalizada. A educação escolarizada é, portanto, de poucos para poucos.

Saviani (1992b), também, parece concordar com tal fato e destaca que a educação escolarizada, mesmo estando no âmbito social, possui especificidades e é dotada de uma identidade própria que a diferencia e que permite que ela seja institucionalizada. Neste sentido, a escola configura-se para o autor numa situação privilegiada, a partir da qual é possível detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior de uma prática social global.

A escola é necessária, segundo o referido autor, por ser considerada como o *locus* do saber, permitindo às novas gerações o acesso à cultura e à ciência, ou seja, à apropriação do conhecimento metódico, sistematizado.

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado [...]. (SAVIANI, 1992b, p.22).

O espaço escolar é, segundo Saviani, o principal responsável por possibilitar o acesso à cultura erudita, letrada. Trata-se de uma instituição que tem como papel a

socialização do saber elaborado, e a aquisição dos instrumentos, como a leitura e a escrita, que possibilitam acessar e dominar um conjunto de conhecimentos.

[...] a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio desta forma de linguagem.

Em razão do exposto, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna. (SAVIANI, 2000, p.3).

Este estudo enfoca alguns aspectos da escola, pois compreende, com base em Saviani (1985, 1992a, 1992b, 2000a, 2000b) e Pinto (2000), que ela contribui para a formação de uma sociedade mais democrática, uma vez que sendo ela parte integrante do todo social, agir dentro dela é agir rumo à transformação social.

Conforme Saviani (1985), o ensino escolarizado para adquirir resultados positivos necessita converter o saber sistematizado, que nele se apresenta, em saber escolar, sendo dosado, seqüenciado e adaptado ao espaço e ao tempo escolar.

Com base no mesmo referencial teórico, este estudo entende que o professor, nesse contexto, tem fundamental importância. Interessa-se pelo progresso do aluno, pelo seu crescimento intelectual e vê no conhecimento um meio para atingir este objetivo. Visando intermediar o aluno e o saber elaborado, o trabalho pedagógico do educador não deve assumir uma posição de neutralidade em relação ao processo sócio-político no qual está inserido. Assumindo um olhar crítico, ele poderá compreender os laços existentes entre sua prática pedagógica e seu papel frente à prática social global.

1.3 Conteúdo e Forma

Tal como a abordagem de Saviani (1985, 1992a, 1992b) e Pinto (2000), este trabalho entende que o conteúdo da educação é mais do que a ‘matéria’ que será transmitida ao aluno. É mais amplo do que uma listagem de temas ou itens. Por estar submetido ao processo educacional (que é um processo dinâmico e com caráter eminentemente social e histórico), o conteúdo da educação incorpora todas as suas condições objetivas, sendo assim, “[...] parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc.” (PINTO, 2000, p.42).

Estes conteúdos não estão desvinculados de uma forma, de um método de ensino, uma vez que conteúdo e forma são aspectos indissociáveis do ato educacional. Não podem, portanto, ser entendidos separadamente, pois se inter-relacionam e se condicionam mutuamente. “[...] Representam uma *unidade* real, isto é, a dependência recíproca de um ao outro” (PINTO, 2000, p.46, destaque do autor).

O mesmo vínculo apresenta-se, também, quando pensamos especificamente sobre os métodos de ensino e sua relação com o conteúdo programático específico das disciplinas escolarizadas.

Saviani (1985, 1992a) aponta que, por ser o progresso do aluno o interesse maior do professor e o conhecimento o meio para se chegar a esse progresso, as “formas” do ensino não podem ser secundarizadas, pois são responsáveis pela viabilização dos conteúdos disciplinares.

Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que estas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? (SAVIANI, 1985, p.28).

Saviani (1992a) sugere que sejam proporcionados nas escolas métodos de ensino eficazes que busquem estimular a atividade e a iniciativa dos alunos sem desconsiderar a iniciativa do professor, favorecendo o diálogo entre os alunos, e entre eles e o professor, valorizando ainda o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

Mazzeu (1998), ao tratar dos métodos e dos meios pelos quais o professor se utiliza para facilitar a aprendizagem (ou seja, para que os objetivos de uma aula, de um conjunto de aulas, ou de um curso todo, sejam atingidos pelos participantes), afirma que esses métodos têm um caráter instrumental, estando voltados para a consecução de objetivos definidos e para a eficiência do processo ensino e aprendizagem. O referido autor conclui que não existem técnicas boas ou ruins, mas sim estratégias educativas adequadas ou inadequadas aos objetivos que o educador pretende alcançar.

1.4 Jogo

Desde o início da elaboração desta pesquisa, propondo o jogo com movimento como estratégia de ensino, foi possível constatar a dificuldade em deixar claro o que estava sendo nomeado e entendido por jogo.

A busca na literatura sobre o tema permitiu verificar que definir jogo tem sido uma tarefa difícil, pois no Brasil, assim como em diversos países, o vocábulo *jogo*, acaba se tornando impreciso, por ser empregado com significados diferentes.

Esta diversidade de significados resulta não apenas das limitações lingüísticas e semânticas, visto que cada língua escolhe uma determinada palavra e determinada idéia na tentativa de expressar sua noção de jogo, como também, dos significados históricos e culturais, próprios do contexto de cada época e de cada povo.

Kishimoto (1997) ressalta esta dificuldade de definição do termo jogo. Para a referida autora, trata-se de uma tarefa complexa, pois existe uma grande variedade de fenômenos considerados como jogo.

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de ‘mamãe e filhinha’, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades [...]. (KISHIMOTO, 1997, p.13).

Brougère (1998a, p.14) alerta para o fato de que, ao empregar a palavra jogo, não podemos agir como se o termo fosse claro e transparente, pois “[...] estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua.”

O autor destaca a dificuldade lingüística, revelando a necessidade de associar a reflexão sobre o jogo à reflexão sobre a lógica da linguagem, na tentativa de entender melhor as concepções presentes.

[...] A questão essencial é, então, saber por que atividades tão diferentes foram, em nossa língua e em algumas outras, designadas pelo mesmo termo. [...]. Saber por que usamos o mesmo termo em situações diferentes é explorar a linguagem em seu funcionamento e, ao mesmo tempo, reunir indícios que nos permitirão descobrir as representações associadas à palavra jogo. (BROUGÈRE, 1998a, p.14).

O autor aponta que algumas línguas conseguem sintetizar melhor os diversos aspectos do jogo, em uma palavra. Existem vários termos, em português, para denominar aquilo que, em francês, está associado ao vocábulo *jeu* (sinônimo de jogo). Na língua francesa, por exemplo, *jouer* significa tanto brincar, recrear quanto jogar ou representar. O mesmo ocorre com o verbo em inglês *to play* que significa tanto jogar, brincar, como tocar e representar.

A amplitude terminológica existente nesses idiomas não é possível na língua portuguesa, o que nos leva, freqüentemente, a escolher um ou outro termo específico, para representar nossa idéia de jogo.

A escolha do termo adquire significado diferenciado também de acordo com o contexto em que é utilizado, confundindo-se com os termos brincadeira e/ou brinquedo. Brougère (1998b) afirma em nota de rodapé de seu livro que, na nossa língua (portanto na nossa cultura), o termo *brincadeira* refere-se preferencialmente a atividades infantis, enquanto que *jogo* está associado a atividades com regras.

Para Brougère (1998a), cada contexto social cria sua concepção de jogo, não se tratando apenas da ação de nomear, pois o emprego de um termo não é um ato solitário, uma vez que subentende um grupo social para o qual este vocábulo faz sentido. Portanto, a questão é mais cultural do que lingüística, pois a língua é apenas um aspecto da cultura.

Toda denominação supõe um quadro sociocultural prévio transmitido pela linguagem e aplicado ao real. [...] Há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo; ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem lingüística advinda dos contatos da criança desde as primeiras semanas de sua existência. Por detrás da linguagem, é sempre o quadro sócio-cultural que aparece. Não há fatos puros de linguagem. (BROUGÈRE, 1998 a, p.18).

Kishimoto (1998a) destaca, também, que uma determinada conduta pode ser considerada “jogo” em uma cultura e “não-jogo” em outra. Segundo a autora, trata-se de dar significados diferentes para um mesmo comportamento, utilizando, como exemplo, o atirar com arco e flecha que, dentro da cultura indígena, é uma forma de preparar as crianças para a arte da caça, mas que pode ser entendido por um observador de outra cultura, como uma brincadeira infantil.

Além do fator lingüístico e dos contextos históricos, próprios de povos e épocas distintas, outro fator que dificulta (e até impossibilita) uma delimitação exata e única da noção de jogo diz respeito às divergências teóricas sobre o mesmo.

Tomando essa discussão, Kishimoto (1998a) cita que o jogo foi estudado por historiadores (Huizinga, Caillois, Ariès, Margolin, Manson, Jolibert), filósofos (Aristóteles, Platão, Schiller, Dewey), lingüistas (Cazden, Vygotski, Weir), antropólogos (Bateson, Schwartzman, Sutton-Smith, Henriot, Brougère) psicólogos (Bruner, Jolly e Sylva, Fein, Freud, Piaget) e educadores (Chateau, Vial, Alain). Cada estudo desses, em consonância com sua própria natureza, apresenta uma perspectiva de análise de jogo, resultando em abordagens teóricas diferenciadas³.

Diante destas divergências, porém, tornou-se importante explicitar que este estudo concebe o jogo como um fenômeno social, uma atividade cultural, entendendo como Brougère (1998b, p. 20) que “[...] não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.”

O referido autor aponta e critica o que chama de “psicologização contemporânea do brincar”, concepção que vê o jogo como um mecanismo psicológico, sem levar em conta as influências do mundo, sua dimensão social.

[...] Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade. (BROUGÈRE, 1998b, p.21-22).

³ Essas abordagens não serão apresentadas neste trabalho, mas poderão ser encontradas, por exemplo, em Kishimoto (1997, 1998a) e Brougère (1998a).

Segundo ele, o jogo humano supõe contexto social e cultural, pois desde que nascemos estamos imersos neste contexto e sendo impregnados por ele através de relações interindividuais.

O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. O jogo não é inato, pelo menos na forma que assume no homem. A criança pequena é iniciada no jogo pelas pessoas que se ocupam dela, particularmente sua mãe ou o adulto que por ela é responsável. (BROUGÈRE, 1998b, p.189-190).

Este trabalho considera, assim como Brougère (1998b), que o próprio jogo é impregnado de “conteúdos culturais”, ou seja, conhecimentos adquiridos socialmente e que os sujeitos, ao jogarem, estão aprendendo conteúdos que lhes permitam entender o conjunto de práticas sociais nas quais se inserem.

Partindo de tais pressupostos, torna-se importante definir também a compreensão que se tem neste estudo sobre o papel do jogo no ensino e aprendizagem, quando utilizado como recurso educacional: o chamado jogo educativo.

1.5 Jogo educativo

Kishimoto (1998a), em uma revisão bibliográfica sobre o tema, cita que embora os estudos de Rabecq-Maillard (1969), apontem que a figura do jogo educativo surgiu gradativamente no contexto do século XVI, os primeiros estudos em torno do mesmo situam-se na Roma e Grécia antigas.

O termo “jogo educativo” surge, segundo a referida autora, para definir a proposta de associação entre o jogo e a educação formalizada, ou seja, a incorporação do jogo à escola como suporte à atividade didática, visando à aquisição de novos conhecimentos. A junção do jogo à educação resulta, portanto, em um jogo elaborado que possa incrementar a ação do professor. Busca-se, assim, acomodar o jogo ao ensino respeitando o equilíbrio em suas respectivas funções: lúdica e educativa.

Kishimoto (1998a) afirma que o equilíbrio entre essas duas funções é o objetivo do jogo educativo, podendo o desequilíbrio provocar duas situações: quando predomina o lúdico, havendo apenas o jogo e quando prevalece apenas o ensino, em um processo que o prazer desaparece.

Brougère (1998a), ao falar do surgimento da noção de jogo educativo, relata um texto escrito por Jeanne Girard (1911)⁴, que analisa o jogo como sendo uma nova forma que busca reunir a vocação da criança para o jogo com o dever educativo da escola. Define o jogo educativo como sendo um estratagema que possibilita o agir, o aprender, o educar, através de exercícios que recreiam e que agradam, trazendo alegria às crianças.

[...] Como, pois, conciliar essa necessidade de jogar que é irresistível na criança com a educação que se deve dar-lhe? Muito simplesmente fazendo do jogo o meio de educar a criança. O jogo é um fim em si mesmo para a criança; para nós deve ser um meio [...]. (GIRARD, 1911, p.6 apud BROUGÈRE, 1998a, p.122).

Kishimoto (1997, p.28, 1998b, p.61), ao tratar das relações entre o jogo infantil e a educação, cita vários autores que propõem o jogo como um recurso a ser utilizado pelo professor em sala de aula, porém com concepções e abordagens diferentes. Tenta especificar os múltiplos sentidos que o jogo assume historicamente na educação, apontando três paradigmas distintos: jogo como recreação, jogo como facilitador no ensino de conteúdos escolares, jogo como meio de expressão de qualidades espontâneas da criança e diagnóstico da personalidade infantil.

O primeiro paradigma compreende o jogo como não-sério, passatempo, usado como relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar. Advindo da antigüidade greco-romana, perdura por longo tempo, representado nas idéias de Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca e Sócrates.

⁴ Primeira inspetora das escolas maternais da França.

O segundo paradigma vê o jogo como instrumento de ensino de conteúdos como matemática, história, geografia, escrita, moral e ética, buscando contrapor-se aos processos verbalistas de ensino e dar forma lúdica aos conteúdos disciplinares. Esse caráter educativo do jogo surge, segundo Kishimoto (1998b), no Renascimento, sendo divulgado por Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow e Montaigne. Nesta perspectiva, o jogo torna-se uma forma adequada para se trabalhar com os conteúdos escolares e facilitar o estudo infantil, contrapondo-se à idéia de jogo como algo fútil e não-sério.

Ao pôr em prática, em larga escala, os ideais humanistas do Renascimento, o século XVII provoca a expansão contínua de jogos didáticos ou educativos... Multiplicam-se, assim, jogos de leitura bem como diversos jogos destinados à tarefa didática nas áreas de História, Geografia, Moral, Religião, Matemática, entre outras.

A eclosão do movimento científico no século XVIII diversifica os jogos que passam a incluir inovações. Preceptores da época servem-se de imagens publicadas na Enciclopédia Científica para criar jogos destinados ao ensino de ciências para a realeza e a aristocracia. Popularizam-se os jogos [...]. (KISHIMOTO, 1998a, p.16).

No terceiro paradigma, que surge com o Romantismo, o jogo assume um caráter de espontaneidade e liberdade. Esse paradigma é representado por Jean-Paul Richter, Hoffman e Fröebel, que compartilham a idéia de que o jogo é instrumento de educação, por sua conduta espontânea e livre que permite à criança expressar suas idéias e intenções, que poderão ser observadas pelo adulto, porém sem qualquer interferência.

Brougère (1998a) também destaca esses três paradigmas, assinalados pelo autor como três grandes modos de relacionar jogo e educação (a recreação, o artifício e o valor intrínseco) que representam acepções, valores e concepções diversas e conferem ao jogo posições distintas. Para o autor, no primeiro paradigma, o jogo assume uma posição limitada, sendo legitimado apenas por ocasiões em que se objetiva a distração, no segundo, uma posição relativa e no terceiro, uma posição central. Alerta ainda que, ao transformar o jogo

em jogo educativo, o educador necessitará ter cuidado em não despi-lo de seu caráter peculiar, ou seja, a ludicidade que permite a diversão à criança.

A presente pesquisa utiliza o termo *jogo educativo* entendendo-o sob a ótica do segundo paradigma apontado por Kishimoto, ou seja, como a conduta de ensinar os conteúdos escolares, através do jogo. Busca, portanto, através da forma jogo (no caso, principalmente, jogos que explorem o movimento corporal e outros espaços escolares, além da sala de aula), trabalhar o conteúdo estipulado pelo programa escolar.

Esta pesquisa entende que, ao lidar com o jogo educativo, os conteúdos escolares não podem ser menosprezados, pois são saberes sistematizados que devem ser socializados na escola. Mas por que indica especificamente a utilização de jogos educativos com movimento? É essa escolha – junção entre o jogo, a educação e o movimento – que será justificada no item que se segue.

1.6 Jogo educativo com movimento

O jogo atrelado ao movimento foi constituindo-se como um recurso viável de ensino, ao longo do meu trajeto profissional, como procuramos explicitar na introdução deste trabalho. No momento de justificar teoricamente esta junção, encontramos apoio em autores que consideram que o movimento corporal é uma dimensão natural para o desenvolvimento do ser humano.

O ser humano está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, em todas as fases de sua vida, usando seu corpo tanto para se comunicar como para desenvolver seu pensamento. Na infância ainda mais, pois, por meio de atividades psicomotoras e lúdicas, a criança explora o mundo que a cerca, em um processo de busca, de troca, de interação e de apropriação de conhecimentos.

Fonseca (1988) destaca que o movimento e o pensamento são inseparáveis, e que se deve evitar analisar o psíquico e o motor como componentes distintos. Para o autor, o movimento é realizado intencionalmente e expressa a personalidade da criança; é, portanto, o meio pelo qual o indivíduo comunica e transforma o mundo que o rodeia.

Oliveira (1997, p.28) afirma que a “educação pelo movimento”, uma educação que faz uso do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, surgiu em 1920 com Ernest Dupré que a denominava “psicomotricidade”.

A atividade psicomotora busca a interação das diferentes funções motoras e psíquicas, educando o movimento ao mesmo tempo em que põe em jogo as funções intelectuais. Tem como eixo central a idéia de que a ação do ser humano não é apenas mecânica, mas tem um significado, uma intenção e que essa intencionalidade motora não pode ser desprezada.

A criança, desde seu nascimento, busca engatinhar, caminhar, manusear objetos, correr, saltar e experimentar novas maneiras de conhecer e utilizar seu corpo. Almeja também ter controle sobre ele, movimentá-lo no espaço com desenvoltura, habilidade e equilíbrio, mas, para tanto, necessita desenvolver algumas habilidades psicomotoras: coordenação global, fina e viso-motora; esquema corporal; lateralidade; estruturação espaço-temporal; discriminação visual e auditiva.

Estudos como os de Le Boulch (1983, 1984) e Oliveira (1997) fornecem respaldo teórico para uma melhor compreensão dessas habilidades.

Com base nas leituras de tais estudos, é possível perceber que a coordenação global ou motricidade grossa, refere-se ao grupo dos grandes músculos envolvidos nos mecanismos de locomoção, do equilíbrio e do controle postural global. À medida que se movimenta e vivencia diversas situações corporais (como andar, correr, saltar, rolar, pular, arrastar-se, nadar, lançar e pegar, sentar, puxar, equilibrar-se), a criança coordena melhor e

mais harmoniosamente seus movimentos globais, conscientizando-se de seu corpo e de suas posturas.

A coordenação fina constitui um aspecto particular da coordenação global e diz respeito à destreza da musculatura fina das mãos, dedos, pés e artelhos. Coordenada com o controle ocular, possibilita a chamada coordenação viso-motora ou óculo-manual, isto é, a visão acompanhando os gestos da mão.

O esquema corporal é a representação, a imagem que temos de nosso corpo, suas possibilidades e limitações de movimento e ação.

Le Boulch (1984) destaca que a criança até os três anos de idade adquire o conhecimento global de seu corpo a partir do conhecimento que tem do corpo do outro, passando depois a demonstrar interesse pelo seu próprio corpo, o que resulta numa discriminação fina das partes que o compõem.

Quanto à lateralidade, Oliveira (1997) afirma tratar-se do predomínio motor que o ser humano possui em um dos lados de seu corpo, nos níveis da mão, do olho e do pé. O lado predominante executa suas tarefas com maior precisão, agilidade e força muscular, enquanto o outro lado auxilia a ação. O ser humano pode apresentar a mesma dominância nos três níveis – o denominado indivíduo destro homogêneo (predomínio no lado direito do corpo) ou canhoto homogêneo (predomínio no lado esquerdo do corpo); pode ainda apresentar o predomínio, por exemplo, na mão direita, no olho e o pé esquerdo ou qualquer outra combinação – o denominado indivíduo com lateralidade cruzada. Um caso não muito comum é o indivíduo ambidestro, que é capaz de executar os mesmos movimentos com os dois lados do corpo.

A estruturação espaço-temporal é definida por Le Boulch (1983), ao afirmar que o movimento humano é um fenômeno que se desenrola simultaneamente no tempo e no espaço. Para o autor, a relação do corpo com o espaço se constrói através da atividade perceptiva e

sensorial, ocorrendo primeiro no nível da ação para depois chegar ao nível da representação mental. Podemos conceituar a estruturação espacial como sendo uma construção mental que é obtida através das experiências corporais em relação ao meio e aos objetos que nele se apresentam.

Oliveira (1997) relaciona várias noções espaciais que deverão ser adquiridas pela criança e que serão necessárias ao longo de sua vida. Cita a noção espacial de situações (dentro, fora, no alto, abaixo, longe, perto); noção de tamanho (grosso, fino, grande, médio, pequeno, estreito, largo); noção de posição (em pé, sentado, deitado, ajoelhado, agachado, inclinado); noção de movimento (levantar, abaixar, empurrar, puxar, dobrar, estender, girar, rolar, subir, descer, cair, levantar-se); noção de formas (círculo, quadrado, triângulo, retângulo); noção de qualidade (cheio, vazio, pouco, muito, inteiro, metade); noção de superfícies e volumes.

A referida autora destaca que, como a estruturação espacial está diretamente ligada à estruturação temporal, pois uma pessoa se movimenta em um espaço e tempo determinados, a elaboração da informação temporal também se faz primeiro no nível da vivência corporal.

A dimensão temporal, segundo a mesma autora, proporciona a localização de um acontecimento no tempo, o que permite a aquisição de conceitos como: ontem, hoje, amanhã; antes, depois; manhã, tarde, noite; dias da semana e outros. Porém, é a orientação temporal que garantirá ao indivíduo “[...] uma experiência de localização dos acontecimentos passados, e uma capacidade de projetar-se para o futuro, fazendo planos e decidindo sobre sua vida.” (OLIVEIRA, 1997, p.88).

É possível afirmar, com base na mesma autora, que as habilidades de discriminação visual e auditiva são responsáveis por permitirem a percepção, memória e organização das informações percebidas através da audição e da visão.

Todas estas habilidades psicomotoras estão interligadas e são, segundo Oliveira (1997), pré-requisitos para que a criança possa ter uma aprendizagem significativa em sala de aula, onde necessitará entre outras coisas, manipular os objetos, dominar seus gestos e movimentar-se com desenvoltura pelos diversos espaços.

A autora destaca que quanto mais diferenciada a capacidade de percepção, distinção e domínio dos seus sentidos, mais a criança poderá aperfeiçoar as suas habilidades motoras, o que contribuirá para seu desempenho durante a aprendizagem.

Constata ainda que começamos a desenvolver nossas habilidades psicomotoras, desde cedo, na família, mas que não se pode negar a importância dos anos de escolaridade infantil para o desenvolvimento destas habilidades, pois é durante este período que as aperfeiçoamos.

Segundo Freire (1989), a criança usa de seu corpo para comunicar-se e para desenvolver seu pensamento. Mas, muitas vezes, este tipo de linguagem (que se traduz pelo movimento) acaba sendo desconsiderado no ambiente escolar.

A restrição ao movimento corporal, segundo o autor, não começa no primeiro dia de aula, na escola de primeiro grau. Na realidade, as crianças começam a sofrer os efeitos dos equívocos educacionais, nas escolas maternas e nas pré-escolas.

Freire (1989) aponta, ainda, que o corpo em movimento expressa mensagens constantes, porém nem sempre os professores e suas ações pedagógicas estão aptos a identificar ou possibilitar espaço durante as aulas para que estas mensagens proliferem. Nem sempre, as escolas, os programas e os professores reservam espaço e atenção à linguagem e ao movimento corporal, entendendo-os quase sempre como sinônimo de bagunça, turbulência indesejável, tolerados apenas nas horas de atividades livres, como o recreio.

É notável também mediante trabalhos como o de Gallardo (1998) que, muitas vezes, as experiências oferecidas à criança durante a educação infantil não dão conta de

estimular e desenvolver suas habilidades psicomotoras e que, quando ela chega ao ensino fundamental, tais habilidades também não são trabalhadas.

Gallardo afirma que grande parte dos alunos presentes no Ensino Fundamental não teve a oportunidade de frequentar as instituições de Educação Infantil e que mesmo os que tiveram tal acesso, muitas vezes, não receberam os estímulos necessários quanto ao desenvolvimento motor. Ressalta que:

[...] A falta de instituições pré-escolares qualificadas, a formação precária dos profissionais responsáveis pela área e o desinteresse das autoridades competentes, entre outros aspectos, podem explicar o desenvolvimento incipiente ou inadequado das habilidades motoras fundamentais no decorrer dos anos escolares [...]. (GALLARDO, 1998, p.87-89).

Na maioria das vezes, a criança naturalmente acostumada a correr, pular, brincar, ao ingressar no sistema escolar, perde sua liberdade corporal, sua cultura infantil, repleta de movimentos, jogos e fantasias. Os alunos são submetidos à imobilidade, sentados em suas cadeira, diante de suas mesas.

Oliveira (1997) confirma essa idéia. Para a referida autora, é possível observar, constantemente, educadores que costumam deixar de lado a preocupação com o desenvolvimento motor infantil ou, quando o fazem, enfatizam um treinamento composto pela repetição de gestos e técnicas automáticas e mecânicas, desvinculado das estruturas cognitivas e afetivas.

[...] numa tentativa de desenvolver a motricidade de seus alunos, os mandam preencher folhas e mais folhas mimeografadas de riscos à direita, à esquerda, verticais, horizontais, bolinhas, ondas. Esses mesmos professores, quando querem ensinar conceitos dentro-fora, por exemplo, pedem a seus alunos para colarem papéis coloridos, fazerem cruces ou desenharem dentro ou fora de um quadrado ou de qualquer desenho. Ao final, acham que as crianças assimilaram corretamente estes termos e passam para outros itens que serão 'treinados' da mesma maneira. (OLIVEIRA, 1997, p.38).

Para Le Boulch (1983), o objetivo concreto da escola é, sobretudo, preparar o indivíduo para suas atividades na profissão, no lazer, na comunidade, por meio de métodos de ensino que levem à autonomia e ao acesso à responsabilidade na vida social.

Segundo Le Boulch (1983, p.27), esta é a “[...] razão pela qual, no decorrer da escolaridade primária, ao lado da leitura, da escrita, da aritmética, matérias ditas de base, a educação a partir do movimento e da atividade total do indivíduo deveria ocupar um lugar privilegiado.”

Assim, priorizar na pesquisa a análise sobre a utilização de jogos educativos, que envolvam o movimento e a expressão corporal, significa considerar que as experiências com o movimento no espaço escolar podem auxiliar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades necessárias às crianças que cursam as séries iniciais do ensino fundamental.

Apresentaremos, no próximo capítulo, a metodologia utilizada para fundamentar o presente trabalho.

CAPÍTULO 2. MÉTODO

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer a apropriação dos conhecimentos sistematizados. (SAVIANI, 1995, p.27).

2.1 O cenário da pesquisa: apresentando a escola

A coleta de dados do presente estudo foi realizado em uma escola municipal de educação básica da cidade São Carlos-SP, que ministra as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecidas em regime de progressão continuada, organizadas em dois ciclos: Ciclo I abrangendo 1ª e 2ª séries e ciclo II, abrangendo 3ª e 4ª séries.

A escola atende em média 470 alunos, com idades variando de sete a quatorze anos, apresenta uma clientela diversificada, com uma parte proveniente da zona rural sendo em sua maioria, filhos de trabalhadores de fazendas e sítios e uma parte proveniente da zona urbana próxima à escola, sendo a maioria filhos de trabalhadores assalariados.

A Proposta Pedagógica (Anexo 4) da escola, pressupõe linhas metodológicas que visam o conhecimento como uma construção histórica e social. Para tanto, “O conhecimento não será visto como algo situado fora do indivíduo, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior [...]” (PROPOSTA..., 1999, p.5).

São objetivos da referida instituição, segundo seu Regimento Escolar (REGIMENTO..., 1998) (Anexo 5), além daqueles previstos na Lei Federal n. 9.394/96 (SÃO PAULO, 1996):

- elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- promover a integração escola-comunidade;
- proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;

– estimular nos alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade.

2.2 A construção do trabalho de campo: parceria participantes / pesquisadora

Parece importante comentar sobre como ocorreu a parceria com a escola e por conseqüência, com as participantes que vieram a aderir à proposta de intervenção, pois segundo Bogdan e Biklen (1994), o primeiro problema com que se depara o pesquisador no trabalho de campo é a autorização para conduzir o estudo planejado. Cada sistema escolar tem sua organização própria, o que para os autores, determinam procedimentos específicos para conceber autorização de acesso a seu espaço.

Geralmente, o primeiro passo para por em prática uma pesquisa é definir o local para seu desenvolvimento e a forma de seleção dos participantes. Neste caso, porém o local e os participantes é que fizeram a escolha, uma vez que a diretora da escola havia requisitado o oferecimento de cursos que pudessem contribuir para enriquecer e dinamizar o trabalho das professoras do ensino fundamental.

Essa solicitação por parte da diretoria, decorreu da própria Proposta Pedagógica vigente na escola, que estabelecia que a necessidade de capacitação em educação continuada, “[...] será de acordo com a necessidade dos profissionais envolvidos para a realização da proposta pedagógica e disponibilidade de recursos, nas HTP’s. Também se buscará parceria com as universidades locais.” (PROPOSTA..., 1999, p.15).

Juntamente com outra pesquisadora, envolvida em um projeto de musicalização no mesmo local, foi então desenvolvido um curso em forma de oficinas, onde o jogo e a música eram propostos como recursos didáticos. Esse curso foi realizado na própria escola, em encontros semanais no momento das horas de trabalhos pedagógicos coletivos (HTPC’s), durante o período de outubro a dezembro de 2001, destinado a seis professoras efetivas, cinco professoras admitidas em caráter temporário (ACT) e a diretora.

Tal período serviu como uma porta aberta para o ingresso, posteriormente, ao “trabalho de campo” que ali foi desenvolvido e, que na definição de Bogdan e Biklen (1994, p.113) refere-se ao estar dentro do mundo dos sujeitos, se encontrando com eles no local onde se entregam às suas tarefas cotidianas, passando mais tempo com eles em seu ambiente natural, tornando a relação menos formal. Possibilitou estabelecer alguns contatos e conhecer um pouco mais da rotina da escola.

Ao final daquele período, foi acordado com a direção da escola a possibilidade de realizar a pesquisa na escola, uma vez que a proposta de um trabalho de intervenção poderia responder ao anseio do corpo docente, inclusive por ter o caráter de um curso de formação continuada para as professoras. O tema estabelecido para o trabalho, foi a utilização de jogos educativos com movimento como recurso pedagógico.

Com base nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), foi possível notar a importância da real aceitação e disposição por parte do universo envolvido na pesquisa (local e participantes) e a influência destes fatores na obtenção de resultados realistas durante o percurso.

A obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais que uma benção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a se estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de modo a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.117).

Reiniciado o contato com a diretora da escola após o período de férias escolares, e sob sua orientação e convite, pude participar das reuniões de planejamento e notar que algumas professoras haviam sido remanejadas e outras estavam chegando na escola, mas que existia interesse em dar continuidade ao trabalho com o jogo educativo, iniciado na escola através das oficinas que haviam sido realizadas anteriormente.

Lembrando que, conforme indicam Bogdan e Biklen (1994, p.116) “[...] um passo necessário para obter aprovação poderá ser uma reunião ou conversa com os professores e outras pessoas que pretenda envolver no projeto de investigação[...]”, apresentei naquela ocasião, como pretendia estruturar e desenvolver o curso de formação, abrindo a possibilidade de participação aos interessados no tema selecionado. Assim foi formado o grupo das participantes.

2.3 As protagonistas: apresentando as participantes da pesquisa

Tendo como ponto de partida o interesse e a disponibilidade de tempo das docentes, o grupo de participantes foi composto pela diretora e por seis professoras do período vespertino, sendo:

- duas professoras da 1ª série do ensino fundamental;
- uma professora da 2ª série do ensino fundamental;
- uma professora da 3ª série do ensino fundamental;
- duas professoras da 4ª série do ensino fundamental.

A participação da diretora, embora efetiva, foi diferenciada em virtude das suas atribuições, o que requereu a adaptação dos questionários presentes no Anexo 1 e do roteiro de entrevista, de forma a conhecer-se, também sob a perspectiva da direção da escola, o impacto que a realização do estudo poderia propiciar no ambiente escolar. A coleta das informações relatadas pela diretora obteve tratamento semelhante ao dos demais dados, ainda que ela não estivesse na ação direta em sala de aula. Tal procedimento foi adotado considerando-se que a sua participação nos encontros, pelo fato de acompanhar de perto o processo que se desenvolvia na escola, poderia revelar-se, tal como o estudo pôde confirmar, outra importante fonte de dados para a pesquisa.

Uma breve caracterização individual com informações gerais sobre as participantes foi possível a partir dos dados obtidos pela aplicação do primeiro questionário:

Professora A – Com formação no magistério em nível de ensino médio, pelo CEFAM, e no ensino superior público em um curso de Pedagogia. Pós-graduanda em um Programa de Mestrado em Educação, também em universidade pública.

Professora com quatro anos de magistério e em atuação na referida escola desde 1999, lecionando a uma turma de 4ª série. Já trabalhou com turmas de 3ª e de 4ª séries.

A classe em que atuava durante o período da pesquisa era composta por vinte e seis alunos, sendo doze meninos e treze meninas, com idades variando entre dez e doze anos.

Professora B – Com formação no ensino médio (colegial em escola pública) e no ensino superior público em um curso de Pedagogia. Professora com nove anos de magistério e em atuação na referida escola desde 2001, lecionando a uma turma de 1ª série. Já trabalhou em outras escolas com alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries.

A classe em que atuava durante o período da pesquisa era composta por trinta e quatro alunos, sendo vinte e quatro meninos e dez meninas, com idades variando entre sete e oito anos.

Professora C – Com formação no ensino médio (colegial em escola privada) e no ensino superior privado, em um curso de Comunicação Social, com habilitação em Propaganda e Publicidade, e com licenciatura plena em Português.

Professora com doze anos de magistério e em atuação na referida escola desde 2001, lecionando a uma turma de 2ª série. Já trabalhou em outras escolas com turmas de 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries, e, também, no ensino médio.

A classe em que atuava durante o período da pesquisa era composta por vinte e cinco alunos, sendo treze meninos e doze meninas, todos com aproximadamente oito anos de idade.

Professora D – Com formação no magistério em nível de ensino médio, pelo CEFAM, e no ensino superior público em um curso de Pedagogia.

Professora com quatro anos de magistério e em atuação na referida escola desde 1999, lecionando a uma turma de 4ª série. Sempre trabalhou com alunos de 4ª séries.

A classe em que atuava durante o período da pesquisa era composta por vinte e quatro alunos, sendo treze meninos e onze meninas, com idades variando entre nove e doze anos.

Professora E – Com formação no ensino médio (colegial em escola pública e magistério em escola particular) e no ensino superior privado, em um curso de História. Atualmente cursando Pedagogia em um curso particular.

Professora com dez anos de magistério e em atuação na referida escola desde 1999, lecionando a uma turma de 3ª série. Já trabalhou com alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries.

A classe em que atuava durante o período da pesquisa era composta por trinta alunos, sendo dezessete meninos e treze meninas, com idades variando entre nove e onze anos.

Professora F – Com formação no ensino médio (magistério em escola pública) e com duas graduações, uma em Educação Física (público) e outra em Pedagogia (privado).

Professora com dez anos de magistério e em atuação na referida escola desde 2001, lecionando a uma turma de 3ª série. Já atuou em outras escolas com turmas de 1ª e 2ª séries na educação infantil, e, também, como diretora por dois anos.

A classe em que atuava durante o período da pesquisa era composta por trinta e três alunos, sendo quinze meninos e dezoito meninas, com idades variando entre sete e oito anos.

Diretora – Com formação no ensino médio (colegial em escola pública) e no ensino superior em um curso público de Pedagogia.

Professora com onze anos de magistério, dentre os quais trabalhou com classes do ensino fundamental. Em atuação na referida escola desde 1998.

As informações apresentadas sobre as participantes foram dispostas em quadro síntese, para melhor visualização dos dados:

Quadro 1

Caracterização as participantes do estudo

		Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Professora E	Professora F	Diretora
Idade		26	44	43	30	36	32	41
Formação	Nível Médio	Magistério	Colegial	Colegial	Magistério	Colegial Magistério	Magistério	Colegial
	Escola	Pública	Pública	Privada	Pública	Pública Privada	Pública	Pública
	Nível Superior	Pedagogia	Pedagogia	Comunicação Social	Pedagogia	História Pedagogia	Educação Física	Pedagogia
	Escola	Pública	Pública	Privada	Pública	Privada Privada	Pública	Privada Pública
Atuação	Série Correspondente	4ª série	1ª série	2ª série	4ª série	3ª série	1ª série	----
	Experiência Anterior	3ª e 4ª séries	2ª, 3ª e 4ª séries	1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries	4ª série	1ª, 2ª e 3ª séries	Educação infantil, 1ª e 2ª séries	1ª e 3ª séries
	Tempo de Experiência	4 anos	9 anos	12 anos	3 anos	10 anos	13 anos	11 anos
	Tempo na Escola	3 anos	2 anos	2 anos	3 anos	4 anos	2 anos	5 anos

2.4 Descrição metodológica da investigação

A investigação ocorreu a partir de fevereiro de 2002 e teve como base a aplicação de um programa de intervenção, apresentado na forma de curso de formação continuada.

Foram, então, aplicados dois questionários (Anexo 1 – Questionários), um deles no início dos encontros e o outro no final da última etapa do programa de intervenção.

Foram desenvolvidas, também, duas entrevistas coletivas, semi-estruturadas. A primeira delas ocorreu durante o programa de intervenção, com o objetivo de registrar eventuais mudanças conceituais demonstradas pelas participantes. Cinco meses após o encerramento das sessões de intervenção, retornamos à escola para a segunda entrevista coletiva com o intuito de averiguar como o trabalho de intervenção permanecia incorporado ao pensamento, ao conhecimento, ao discurso e à ação das professoras.

Foi utilizado também um “diário de campo” para o registro de dados, cuja prática, segundo Minayo (1993), propicia apreender informações referentes às conversas informais, comportamentos, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa, enfim, as informações que não foram registradas nas entrevistas formais.

Os dados e sua posterior análise qualitativa também foram coletados a partir de “diários de aplicações dos jogos”, os quais foram escritos pelas professoras durante o programa de intervenção. Nesses diários, as docentes registravam suas impressões, apontavam as adaptações que faziam dos jogos vivenciados em grupo, e relatavam as dificuldades e os resultados obtidos por elas no momento de utilizá-los em suas aulas.

Todos os encontros foram gravados em fita cassete (com a devida permissão da escola e das professoras) por intermédio de um gravador portátil, sendo que alguns deles foram também filmados, como recurso de apoio à memória. Algumas fotografias foram feitas, com a intenção de ilustrar parcialmente as situações vividas durante a intervenção.

2.5 Descrição metodológica do programa de intervenção

O programa de intervenção teve o caráter de promover a formação continuada das participantes. O trabalho pautou-se nas discussões feitas nos últimos anos sobre a concepção dicotômica dos cursos de formação continuada, que separam a teoria, normalmente fornecida por universidades ou profissionais de outras agências, e a prática efetiva dos professores, enfatizando, na maioria das vezes, um caráter de “reciclagem” desses profissionais do ensino fundamental e médio, tal como se refere Candau (1996, p.141, destaque do autor):

A ênfase é posta na ‘reciclagem’ dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida. Uma vez na atividade profissional, o professor em determinados momentos realiza atividades específicas, e em geral volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis [...] Trata-se portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento [...].

Candau (1996) questiona essa concepção dando-lhe o nome de “clássica”, afirmando tratar-se de uma dicotomia entre os que produzem conhecimentos e o atualizam constantemente e aqueles que irão socializá-lo, ou seja os professores de primeiro e segundo graus.

A fim de orientar a nova concepção de formação continuada de professores que tem sido construída por meio das reflexões e pesquisas dos últimos anos, a autora, na referida obra, apresenta três teses, três eixos fundamentais para quem pretende abordar a formação continuada, as quais este estudo procurou respeitar.

A primeira tese diz respeito ao local onde o trabalho deve ser desenvolvido. A autora afirma que o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola de primeiro e

segundo graus. É em seu cotidiano que o profissional da educação deve aprimorar sua formação através de uma prática pautada na reflexão coletiva.

A segunda tese se refere à importância do reconhecimento e da valorização do saber docente, em especial os saberes que brotam da experiência e se fundamentam no trabalho cotidiano, no meio em que o docente se encontra. Esses saberes da experiência, segundo Candau, permitem ao professor dialogar com as disciplinas e os saberes curriculares, avaliar sua formação e analisar os planos e reformas que são propostos. “Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.” (CANDAU, 1996, p.146, destaque do autor).

A terceira tese explicitada pela autora é o respeito às diferentes etapas no desenvolvimento profissional de cada professor, pois cada uma delas apresenta problemas, desafios e necessidades distintas, assim “[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria [...]” (CANDAU, 1996, p.143).

Este estudo procurou respeitar também as idéias de Pinto (2000) sobre a capacitação do educador. Segundo o autor, a qualidade técnica e o aperfeiçoamento profissional, que devem ser constantemente almejados pelo educador, estão submetidos a duas vias de crescimento: uma via exterior, que pode ser alcançada por meio de participação em cursos de aperfeiçoamento, seminários, palestras leituras etc.; e uma via interior, exercida pela consciência do educador por meio de reflexões constantes (individuais e coletivas) sobre o seu papel social. O seguinte trecho é ilustrativo:

Neste sentido compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e utilizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados de ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho [...]. (PINTO, 2000, p113).

Portanto, o presente estudo parte do pressuposto de que formação continuada de professores é mais do que treinamento e aplicação de “receitas”, é, na verdade, um processo que exige constantes reflexões coletivas e individuais, troca de saberes, e respeito aos diversos posicionamentos. Buscou-se, assim, possibilitar às participantes do projeto um desenvolvimento profissional autônomo e transformações efetivas nas suas ações pedagógicas, por meio da utilização do jogo como recurso de ensino.

De tal modo entendido, o programa de intervenção foi desenvolvido em dezoito encontros semanais, durante o período de fevereiro a junho de 2002. Os encontros foram organizados na própria escola, nos horários de trabalho pedagógico coletivo das professoras, com duração de uma hora e trinta minutos cada.

A opção metodológica do curso de formação continuada foi definida com base nas idéias de Saviani (1992a).

Saviani destaca o valor do processo de escolarização e a necessidade de a escola e seus métodos de ensino serem eficientes, a necessidade de haver vínculo entre a educação e a sociedade, de modo a professor e alunos serem considerados agentes sociais. Isso porque, segundo o autor, a educação deve “[...] articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade[...].” (SAVIANI, 1992a, p.88).

O autor afirma que, se fosse preconizar seu método de ensino na forma de “passos”, como fizeram anteriormente Herbart (representante da Escola Tradicional) e Dewey (representante da Escola Nova), estabeleceriam-se cinco passos metodológicos de ensino, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social.

Tais passos são, na verdade, uma seqüência articulada de trabalho, com a qual se pretende obter (diferentemente dos modelos deixados pela Escola Tradicional e pela Escola Nova) um vínculo constante entre a educação e o seu contexto social.

A pedagogia de Saviani investe em métodos de ensino que articulam os âmbitos educacional e social. A mesma preocupação permeou este estudo: procurou-se não perder de vista que o jogo educativo, sendo um recurso na ação do professor, está inserido na dimensão da escola, que, por sua vez, está situada em uma dimensão social. Procurou-se, assim, evidenciar as concepções sobre o jogo educativo e a prática pedagógica das professoras, sem ignorar que isto tudo está situado em uma prática social.

Cada professor, segundo o ideário de Saviani (1992a, p.89), por meio de sua prática pedagógica, tem uma contribuição específica a dar para a transformação estrutural da sociedade brasileira, e “[...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global.”

Adepto a essa concepção, Mazzeu (1998), em sua proposta para a formação continuada de professores, apresenta uma metodologia também guiada pelos cinco passos que representam a pedagogia histórico-crítica. Segundo o autor, se os mesmos não forem vistos por seu usuário como fórmula ou orientação rígida, “[...] podem fornecer um importante subsídio para uma direção do processo pedagógico na perspectiva do desenvolvimento pleno de alunos e educadores [...]” (MAZZEU, 1998, p.63).

Seguindo, pois, Saviani (1992a), o trajeto teve como ponto de partida a prática social.

Para Saviani, trata-se de uma prática desempenhada tanto por quem ensina quanto por quem aprende, porém, com diferenças em seus níveis de compreensão, uma vez que envolve conhecimento e experiência.

O aprendiz encontra-se em um “nível de compreensão de caráter sincrético”, ou seja, por mais que detenha experiências e conhecimentos, por sua própria condição de aluno (neste caso, as professoras que buscam aprender mais sobre o jogo educativo), está impossibilitado, ao menos inicialmente, de articulá-los à prática social de que participa.

Já quem ensina tem uma compreensão da prática social denominada “síntese precária”, que é sintética, porque articula os conhecimentos e experiências que o educador possui com a prática social, e é precária, uma vez que por mais que esses conhecimentos e experiências sejam articulados, o educador, neste ponto de partida, conhece apenas superficialmente o nível de compreensão de seus alunos.

De forma semelhante a Saviani, Mazzeu (1998) destaca que a prática social do professor tem como aspecto central uma relação contraditória entre a prática cotidiana e a experiência individual, e entre o não-cotidiano e as experiências acumuladas pela sociedade. É a partir dessas contradições que o professor desenvolve sua formação.

Desse modo, com base nas reflexões de Mazzeu (1998), foi observado que partir da prática social das professoras implicaria reconhecer e respeitar suas experiências, memórias, seu saber prático com relação ao jogo e à educação, mas também possibilitar “[...] uma ruptura com a forma de pensamento e ação, próprios do cotidiano.” (MAZZEU, 1998, p.64). Ou seja, buscou-se possibilitar às professoras um processo reflexivo que lhes permitisse o desprendimento dos *clichês* e as levasse a uma compreensão mais efetiva sobre o papel do uso do jogo com movimento, como recurso pedagógico.

Para tanto, nos primeiros encontros, foi feito oralmente um levantamento coletivo, com o intuito de resgatar as concepções e as experiências que o grupo das professoras apresentava, e, ainda, conhecer seus conceitos acerca do jogo com movimento, utilizado como recurso didático.

De acordo com a concepção de Saviani (1985, p.17), segundo a qual cada ser humano sente a necessidade de refletir filosoficamente diante de uma situação-problema, foi introduzido, paralelamente, o segundo passo metodológico do curso: a problematização.

Para Saviani (1992a, p.80), problematizar é “[...] detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.”

Também Mazzeu (1998) entende que problematização é a junção das necessidades que a prática cotidiana coloca para o professor, e que são identificadas por ele, aos temas que emergem de suas experiências e de sua história de vida; é, sobretudo, a criação de novas necessidades e de novos temas de reflexão, que surgem em função das necessidades da prática social e são apresentados ao indivíduo como “situações a serem superadas”.

Com base em tais idéias, foi propiciado um debate entre as professoras sobre a realidade escolar que as envolvia. Esse é um processo muito importante, de acordo com Mazzeu (1998), uma vez que ao confrontar visões eventualmente antagônicas, cada professora poderá elaborar análises que, talvez, não elaborasse sozinha, e, desse modo, poderá alcançar novos patamares em seu desenvolvimento intelectual.

Como estratégia para iniciar o debate, foi proposta a técnica denominada *brainstorming*, também conhecida como *tempestade mental* ou *tempestade de idéias*. Trata-se de uma dinâmica de grupo introduzida por Osborn, em 1963. Essa técnica consiste em gerar grande número de respostas a uma questão-problema, evitando-se críticas e avaliações, até momento oportuno.

As professoras, dispostas em círculo, expressavam em uma palavra, ou em frases curtas, os elementos que consideravam importantes para responder à questão “O que queremos desenvolver com nossos alunos?”

As respostas eram anotadas em tarjetas de cartolina e, a seguir, afixadas livremente pelas professoras em uma folha de papel manilha. Disso resultou a confecção de um mural coletivo (Anexo 2 – Fotos 1 e 2).

As professoras foram convidadas então, a observarem o produto do mural, analisando as categorias das respostas obtidas.

Dando seqüência a essa atividade e direcionando a discussão para o tema da pesquisa, outras questões foram lançadas para o pensar em grupo: “Podemos usar o jogo educativo com movimento como instrumento auxiliador neste contexto?”, “O que pode dificultar ou impedir o seu uso?”

Esse procedimento proporcionou uma visão macrossocial do fenômeno educativo, do papel da escola e do papel do professor, que, afinal, são elementos fundamentais para este trabalho considerando-se a perspectiva teórica adotada, a partir da qual não se devem ignorar os inúmeros fatores que direta ou indiretamente afetam o processo ensino-aprendizagem, do qual o jogo educativo faz parte.

O programa chegou, então, ao terceiro passo de Saviani (1992a): a instrumentalização. De acordo com o autor, trata-se do processo de apropriação de instrumentos teóricos e práticos que serão necessários para resolver os problemas detectados na prática social.

Segundo Saviani (1992a), esses instrumentos são “produzidos socialmente e preservados historicamente”, portanto, trata-se de um legado, de uma herança cultural. São saberes (conhecimentos, conceitos, informações, normas, idéias, etc.) que podem ser transmitidos diretamente, por quem ensina, ou de forma indireta, por meio de indicações de caminhos que levem à apropriação dos mesmos.

Complementando esse aspecto, Mazzeu (1998) ressalta que a tentativa de compreender e superar as situações-problemas encontradas no processo de aprendizagem exige do professor o domínio desses saberes, o desenvolvimento de um discurso pautado em embasamento teórico significativo, que lhe permita compreender tais problemas e superá-los,

e, ainda, um saber-fazer, que implica na apropriação e criação de instrumentos de trabalho, ou seja, procedimentos, técnicas e materiais didáticos.

O terceiro passo, mediado por inquérito informal sobre os principais conteúdos a serem trabalhados naquele semestre em cada série, procurou, desse modo, disponibilizar às professoras envolvidas na pesquisa instrumentos teóricos e práticos sobre o jogo educativo com movimento, respeitando suas necessidades e a situação presente no cotidiano escolar.

A sondagem sobre seus planejamentos propiciou uma visão geral sobre o que estava sendo proposto na grade curricular de primeira a quarta séries, que, afinal, foi fundamental para a escolha de jogos apropriados ao ensino de tais conteúdos.

Após o levantamento dos conteúdos, o respaldo teórico-prático em relação aos conceitos de jogo e de jogo educativo foi oferecido considerando-se os interesses que o grupo manifestava.

O procedimento adotado consistiu em estímulos à apropriação de conhecimentos teóricos, por meio de leituras de textos que evidenciassem alguns conceitos, condutas e definições sobre jogos, e vivências práticas que pudessem promover um espaço para a aquisição de conhecimentos empíricos, pautados na experimentação de jogos que envolvessem o movimento corporal e possibilitassem uma ampliação do repertório das profissionais, e, ainda, reflexões grupais.

A instrumentalização teórica partiu de algumas dúvidas e curiosidades apresentadas pelas professoras. Primeiramente, as educadoras demonstraram interesse em entender melhor o *jogo competitivo* e o *jogo cooperativo*, o que possibilitou-nos esclarecer que não são recentes as tentativas de se compreender os conceitos de competição e cooperação.

Brotto (2001) aponta que uma situação competitiva existe quando, para que um dos membros alcance seus objetivos, outros serão incapazes de atingir os seus. Em uma

situação cooperativa, por outro lado, para que os objetivos dos indivíduos possam ser alcançados, todos os demais integrantes da situação deverão igualmente alcançar seus respectivos objetivos.

O referido autor resume:

Cooperação: é um processo onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos.

Competição: é um processo onde os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são individualistas e somente alguns se beneficiam dos resultados. (BROTTO, 2001, p.27).

As professoras-aprendizes, a partir do embasamento teórico e orientadas pelo conceito de que “[...] sem alternativas cooperativas as quais possamos escolher, nós não saberemos discernir sobre quando a competição é o modo apropriado” (WEINSTEIN; GOODMAN, 1993, p.26 apud BROTTO, 2001, p.45), optaram por experimentar as duas situações nos encontros, a competitiva e a cooperativa.

Assim, a partir de uma análise criteriosa dos conteúdos destacados anteriormente pelas professoras e do interesse das mesmas em trabalhar com jogos competitivos e cooperativos, foram selecionados os jogos a serem utilizados na intervenção.

Foram experimentados nove jogos com movimento, sendo quatro jogos cooperativos e cinco jogos competitivos⁵.

Dos jogos cooperativos, três unem a música à expressão e ao movimento corporal. Fundir na mesma atividade jogo e música define a chamada *Brincadeira Cantada* ou *Jogo Cantado*. Trata-se de uma prática muito antiga, integrada ao conjunto de cantigas peculiares à criança e usadas de geração em geração, transmitida e perpetuada pela tradição oral. Essa atividade está, portanto, intimamente relacionada à brincadeira infantil, sendo “[...] sinônimo

⁵ A fim de não interromper a sequência de apresentação dos passos metodológicos, optou-se por inserir a descrição geral dos procedimentos para a proposição do conjunto de jogos, ou seja, as versões originais dos jogos tais como foram utilizados durante o programa, no final deste capítulo.

de jogos, de rodas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento, etc.” (CASCUDO, 1988, apud SÃO PAULO, 1994, p.95).

O jogo cantado, caracteristicamente lúdico, objetiva a adequação da linguagem oral à gestual e o desenvolvimento de habilidades motoras e do senso rítmico, e pode ser realizado em formações diversas, como roda, fileiras, colunas, etc. (SÃO PAULO, 1994).

O grupo vivenciou os jogos cooperativos “Dança das Cadeiras”, “Escravos de Jó”, “Para Dentro e Para Fora” e “Muito Prazer”, sendo que apenas o primeiro não é jogo cantado.

Dentre os jogos competitivos, foram vivenciados e analisados pelo grupo os seguintes: “Trilha”, “Fogo”, “Corrida do Dominó”, “Alerta” e “Bolichão”.

Desde o início dessa etapa, as professoras foram orientadas para que refletissem sobre as possibilidades de usos diferenciados dessas propostas, pois elas serviriam como base para o passo seguinte, ou seja, a catarse.

O quarto passo, a catarse, aconteceu quase que paralelamente ao desenvolvimento da instrumentalização.

Considerado por Saviani (1992a) como o momento culminante do processo educativo, uma vez que é nele que ocorre a passagem da síncrese à síntese, a catarse ocorre quando o indivíduo, já tendo adquirido, mesmo que parcialmente, os instrumentos básicos (instrumentos e signos produzidos pela cultura humana, como conceitos, idéias, informações, etc.) expressa-os em uma ação efetiva, pautada em uma nova compreensão da prática social, mais elaborada. “[...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 1992a, p.81).

No processo de intervenção houve a intenção de, neste quarto passo, desencadear um processo de internalização dos instrumentos, ou seja, as professoras foram incentivadas a fazer uso posterior dos conhecimentos teórico-práticos, os quais lhes foram apresentados, com autonomia e reflexão.

Para tanto, logo após as vivências dos jogos no grupo, era proposto um exercício de reflexão e discussão coletivo sobre os jogos e seus papéis como instrumentos educativos. O objetivo desse exercício era proporcionar às professoras novas descobertas, ou seja, possibilitar a elas a adaptação da versão original dos jogos às características e necessidades de seus alunos.

As profissionais poderiam, assim, modificar não apenas os objetivos educacionais e os conteúdos enfocados no jogo, mas também as regras, o procedimento, os materiais e o espaço utilizados para seu desenvolvimento.

Posteriormente, as professoras selecionaram, para aplicação em suas aulas, dentre as propostas originais e as versões criadas por elas, os jogos que melhor se adequavam aos seus objetivos educativos.

Nos “diários de aplicações dos jogos”, compostos pelas professoras durante este passo, foram registradas não só as adaptações que se faziam dos jogos, mas também sua análise sobre as dificuldades e os resultados obtidos.

As professoras retornavam ao grupo procurando garantir um espaço de partilha das suas experiências na aplicação dos jogos nas aulas, visando à reflexão e ao debate coletivo sobre seus procedimentos e suas conclusões.

Foram gravadas em vídeo algumas aulas em que os jogos foram utilizados. Por solicitação das professoras, determinadas gravações foram objeto de análise nas sessões, o que possibilitou a discussão em grupo sobre certas condutas com os jogos.

Diante dos vários dados que surgiram no decorrer deste quarto passo, coletados a partir dos “diários de aplicações dos jogos” e dos relatos em grupo, foram elaborados, como recurso metodológico que permitissem uma primeira organização dos dados, quadros, em que constam as adaptações feitas pelas professoras, bem como as dificuldades e os resultados

encontrados na aplicação dos jogos. Esses quadros facilitaram, posteriormente, a organização e o tratamento dos dados.

Desse modo, avançamos em direção ao quinto passo, ou seja, o momento de retomada da prática social. Para Saviani (1992a), a prática social, ponto de partida de sua proposta metodológica, é também o ponto de chegada, porém, trata-se de uma prática social mais elevada, pois encontra-se alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. Trata-se, na verdade, de uma ascensão do nível de compreensão sincrético (confuso, caótico), para o sintético, que permite que se compreenda e utilize melhor o jogo enquanto recurso didático.

A finalização desta última etapa foi identificada por meio das mudanças evidenciadas nas ações e, também, nas concepções manifestadas pelas professoras.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão apresentados no próximo capítulo. A seguir, são descritos os procedimentos seguidos na aplicação de cada um dos jogos utilizados na instrumentalização.

2.5.1 Jogos propostos na intervenção: procedimentos

Foram adotados como procedimentos gerais após as vivências de cada jogo, o registro por escrito das propostas, denominadas *versões originais*, e, também, a elaboração e a experimentação conjuntas de novas versões, que adaptavam o jogo proposto aos diversos conteúdos ministrados pelas professoras.

A– Jogos cooperativos

Foi anunciado que a primeira vivência envolveria um jogo tradicionalmente conhecido como competitivo, porém, em uma versão cooperativa.

Jogo Cooperativo não-cantado

Jogo 1 – “Dança das cadeiras”

Primeiramente foram explicados verbalmente as regras e o procedimento do jogo “Dança das cadeiras”. Em seguida, foram apresentadas algumas questões para o grupo sobre o contexto do jogo: “Conhecem o jogo por este ou outro nome?”, “Já o jogaram alguma vez?”, “Conhecem ou jogaram algo semelhante?”, “Conhecem ou jogaram a versão competitiva do jogo?”, “O que muda do cooperativo para o competitivo?”, etc.

Foi colocado em círculo um número de cadeiras menor do que o número de participantes e estipulado um “objetivo comum”: terminar o jogo com *todas* as participantes sentadas, sem que nenhuma fosse excluída.

Para tanto, as professoras foram orientadas a dançar ao som da música e a sentar (todas), quando a música parasse. As cadeiras foram sendo retiradas ao longo do jogo, que prosseguiu até que todas as participantes estivessem sentadas em apenas uma única cadeira imaginária (Anexo 2 – Foto 3).

Jogos Cooperativos cantados

Para desenvolvimento dos jogos cooperativos que envolvem a música e a expressão corporal, primeiramente, as professoras receberam, por escrito, a letra da canção proposta. A seguir, leu-se a letra da música uma vez em voz alta, para aprender sua melodia e cantá-la.

A fim de ampliar a compreensão do grupo sobre os aspectos abordados na letra da música, algumas perguntas foram feitas sobre o contexto da canção, tais como: “Já conheciam a canção?”, “Do que tratava?”, “Quais personagens estavam envolvidos?”, “O que sentiram ao ouvir a canção?”, “Imaginaram algum movimento ao ouvir a canção?”, etc.

O grupo também trabalhou com a percepção rítmica, diferenciando o ritmo da melodia⁶ e a pulsação⁷. Elas marcaram a pulsação, tempo forte da música, com palmas, batidas do pé no chão ou no corpo. Depois se deslocaram pelo espaço, seguindo ora a pulsação, ora o ritmo da melodia, desempenhando movimentos escolhidos livremente.

Gradativamente, foram propostos modelos de movimentos corporais para cada parte da música.

Jogo 2 – “Escravos de Jó” (cantado)

- Domínio público

OS ESCRAVOS DE JÔ
 JOGAVAM CAXANGÁ
 TIRA, PÔE
 DEIXA FICAR
 GUERREIROS COM GUERREIROS
 FAZEM ZIG, ZIG, ZÁ

Foi formado um círculo com as pessoas presentes sentadas no chão. Depois, foram distribuídas bolas de jornal. As professoras, então, cantavam a música passando as bolas e obedecendo aos movimentos propostos pela letra: *tirar* (levantando-a), *pôr* (voltando-a), *deixar* (colocando-a no chão) e *ZIG, ZIG, ZÁ* (movimentando-a de um lado para o outro).

Outra possibilidade de desenvolvimento foi por nós sugerida. Nessa versão, as participantes, dispostas em pé, se deslocavam lateralmente por uma fileira de círculos riscados no chão, entrando e saindo deles ao comando da música, e pulando de um para o outro no momento do *ZIG, ZIG, ZÁ*.

⁶ Segundo Feres (1989), o **ritmo da melodia**, também chamado ritmo real, é tudo o que acontece na melodia. Sua regularidade depende da linha melódica da música abordada.

⁷ Gainza (1964) conceitua **pulsação** da seguinte forma: é a rede constituída pelos tempos ou pulsações regulares sobre a qual se desenvolve e ganha vida o ritmo de uma canção.

Jogo 3 – “Para Dentro e Para Fora” (cantado)

- Domínio público

PARA DENTRO E PARA FORA
 MAIS UM, MAIS UM
 PARA DENTRO E PARA FORA
 MAIS UM, MAIS UM, MAIS UM
 EU ABRO ESTA JANELA
 MAIS UM, MAIS UM
 EU ABRO ESTA JANELA
 MAIS UM, MAIS UM, MAIS UM
 EU ROUBO ESTA MENINA
 MAIS UM, MAIS UM
 EU ROUBO ESTA MENINA
 MAIS UM, MAIS UM, MAIS UM
 ELAS DANÇAM BONITINHAS
 MAIS UM, MAIS UM
 ELAS DANÇAM BONITINHAS
 MAIS UM, MAIS UM, MAIS UM
 EU AS DEIXO NA RODA
 MAIS UM, MAIS UM
 EU AS DEIXO NA RODA
 MAIS UM, MAIS UM, MAIS UM

As participantes foram dispostas em roda e um círculo foi riscado à frente de cada um delas.

Ficou estipulado que no momento em que cantassem “PARA DENTRO E PARA FORA” as participantes deveriam saltar para dentro e para fora de seu círculo, e que quando cantassem “MAIS UM , MAIS UM” deveriam dar saltos laterais, deslocando-se pelos outros círculos.

Nas outras partes da música, elas desempenharam movimentos encaminhados e combinados pelo grupo, de acordo com a letra da música:

“EU ABRO ESTA JANELA”	– braços e mãos à frente do corpo simulando a ação de abrir;
“ELAS DANÇAM BONITINHAS”	– mexer quadris com as mãos na cintura;
“EU ROUBO ESTA MENINA”	– virar para a companheira ao lado e dar as mãos;
“ELAS DANÇAM BONITINHAS”	– entrelaçar os braços e dançar;
“EU AS DEIXO NA RODA”	– saltitar dentro do próprio círculo;

Foi sugerido, em seguida, que as professoras pensassem, conjuntamente, em uma forma de esse jogo ser reestruturado, de modo a transformar-se em um jogo competitivo. Por

exemplo, a partir da idéia explicitada na música (mais um), era possível trabalhar com a operação matemática soma. Algumas propostas começaram, assim, a ser pensadas e discutidas.

Jogo 4 – “Muito prazer!” (cantado)

Letra: Maria Angélica Antunes Machado

Música: Leandro Marcucci

MUITO PRAZER!
 COMO ESTÁ VOCÊ?
 BRAÇO DIREITO
 BRAÇO ESQUERDO
 SENTA, LEVANTA
 SAINDO DO LUGAR
 LÊ,LÊ,LÊ,LÊ,LÊ
 LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ,
 MUITO PRAZER!
 COMO ESTÁ VOCÊ?
 PERNA DIREITA
 PERNA ESQUERDA
 SENTA, LEVANTA
 SAINDO DO LUGAR
 LÊ,LÊ,LÊ,LÊ,LÊ
 LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ,
 MUITO PRAZER!
 COMO ESTÁ VOCÊ?
 OMBRO DIREITO
 OMBRO ESQUERDO
 SENTA, LEVANTA
 SAINDO DO LUGAR
 LÊ,LÊ,LÊ,LÊ,LÊ
 LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ,
 MUITO PRAZER!
 COMO ESTÁ VOCÊ?
 BUMBUM PRA DIREITA
 BUMBUM PRA ESQUERDA
 SENTA, LEVANTA
 SAINDO DO LUGAR
 LÊ,LÊ,LÊ,LÊ,LÊ
 LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ,
 MUITO PRAZER!
 COMO ESTÁ VOCÊ? (BIS)

Os movimentos para cada estrofe foram combinados e treinados, primeiramente, em roda.

Posteriormente, as participantes, organizadas em pares e espalhadas pelo espaço, deveriam, a cada início do refrão (“MUITO PRAZER, COMO ESTÁ VOCÊ?”), unir-se a uma pessoa diferente para formarem, juntas, um novo par. Essas pessoas deveriam, então, dar as mãos e cumprimentar-se. Elas permaneciam frente a frente desempenhando livremente movimentos com as partes do corpo citadas na estrofe.

Os outros movimentos ficaram, assim, estipulados:

“SENTA, LEVANTA”	– agachar e levantar;
“SAINDO DO LUGAR”	– corridinha parada;
“LÊ, LÊ, LÊ, LÊ, LÊ”	– balançar os braços no alto;
LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ, LÁ	– bater palmas.

O jogo foi repetido e complementado com movimentos de outras partes do corpo, conforme sugestões das professoras (Anexo 2 – Foto 4).

B– Jogos competitivos

Na vivência desses jogos, foram adotados procedimentos semelhantes aos adotados nos outros jogos (explicações verbais iniciais, proposta de questionamentos, registro e momento de reflexão posterior à vivência).

Jogo 5 – “Trilha”

Quinze arcos numerados (com números feitos em papelão) foram dispostos no chão, representando as casas de um jogo de tabuleiro. Ao lado de alguns deles, foram afixadas fichas com indicação de tarefas que deveriam ser cumpridas (como imitar bichos, relatar histórias, cantar, recitar, etc.).

As participantes, separadas em dois grupos, escolhiam uma jogadora de cada equipe para desempenhar o papel de “peão”, posicionando-se no lugar marcado para a saída.

A seguir, uma jogadora rodava o dado (feito em espuma e tecido) e a jogadora “peão” deslocava-se pela trilha, de acordo com o número indicado. Parando em casas que continham provas, a jogadora deveria cumpri-las seguindo as instruções correspondentes.

As jogadoras revezaram-se no papel de “peão” e de jogadora de dados, a cada rodada. A equipe que primeiro alcançou o arco final foi vencedora (Anexo 2 – Foto 5).

Jogo 6 – “Fogo”

O jogo iniciou-se com as jogadoras sentadas em cadeiras dispostas em círculo e uma das participantes (condutora inicial do jogo) em pé no centro, tendo essa como tarefa indicar uma companheira e, ao mesmo tempo, citar um dos três ambientes: água, terra ou ar. O grupo, então, contava, em voz alta, até dez para demarcar o tempo em que a jogadora escolhida deveria dizer o nome de um animal correspondente ao ambiente citado (por exemplo: polvo para água, tigre para terra, gavião para ar).

Mediante as respostas consideradas corretas a condutora apontava outra jogadora e a operação se repetia. Se a resposta fosse incorreta, o que ocorria quando a jogadora confundia a resposta, ou quando não conseguia citar nenhum animal a tempo, o grupo gritava “FOGO” e todas mudavam de cadeira. Nesse caso, a condutora também disputava lugares e aquela que permanecesse em pé, assumiria o papel de condutora.

Jogo 7 – “Corrida do dominó”

Para esse jogo foram confeccionadas pelo grupo, em um dos encontros, vinte e oito peças grandes de dominó. O material foi feito com placas de papelão reaproveitadas de algumas caixas disponíveis na escola. O modelo seguido pode ser encontrado em anexo (Anexo 3).

As professoras foram divididas em duas equipes. Cada grupo selecionava uma das integrantes para o papel denominado *guardiã das peças*.

Foram distribuídas, aleatoriamente, sete peças para cada uma das equipes. As equipes ficavam posicionadas em fila e com a respectiva *guardiã* distanciada à frente, segurando as peças voltadas para baixo.

Ao sinal de início do jogo, uma jogadora de cada fila corria até sua *guardiã*, observava a peça que ela segurava e a quantidade de bolinhas que a mesma continha, voltava correndo até seu grupo e relatava o número observado, enquanto a próxima jogadora da fila corria para ver a peça seguinte. Assim as jogadoras procediam sucessivamente até que todos as integrantes da fila jogassem. Os valores relatados iam sendo somados mentalmente pelas equipes e, no final do jogo, as equipes somavam os números coletados. O primeiro grupo a terminar e a apresentar o resultado correto da soma era o vencedor.

Jogo 8 – “Bolichão”

A cada peça do boliche (de brinquedo plástico) foi afixado um número, de um a dez, que representava pontos.

As participantes foram separadas em duas equipes posicionadas em filas.

As primeiras jogadoras de cada fila jogavam a bola (de plástico) tentando acertar o maior número possível de peças.

Os pontos representados nos pinos atingidos eram somados. A jogadora com a maior pontuação da rodada elaborava uma prova a ser cumprida pela equipe adversária. Assim procediam sucessivamente até que todas as integrantes da fila tivessem jogado.

Todos os resultados foram somados ao final, sendo a equipe que atingiu o maior valor a ganhadora.

Jogo 9 – “Alerta”

As jogadoras foram posicionadas em pé formando um círculo. Uma participante, a condutora inicial, ficava no centro do círculo com uma bola de espuma, e, a seguir, jogava a bola para o alto chamando uma das companheiras pelo nome. Essa, por sua vez, deveria pegar a bola e gritar “ALERTA”. Enquanto isso as outras jogadoras corriam para longe até ouvirem o sinal de alerta.

A jogadora que foi escolhida, já de posse da bola, deveria tentar atingir com a bola uma das participantes, a que estivesse mais próxima, denominada *alvo*.

Se a bola atingisse o *alvo*, a condutora era substituída por essa colega atingida pela bola. Nos casos denominados *salvamentos* que consistiam em a pessoa, o *alvo*, agarrar a bola com as mãos no momento do lançamento, a participante salva não precisava assumir o lugar central.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

Em minha infância, ouvi várias vezes minha tia ralar com meu primo:
– Brincadeira tem hora!
Ao que ele, matreiro, respondia:
Que tal agora?? (MACHADO, 1998a, p.26).

No início do estudo, as seis professoras e a diretora apresentavam um discurso homogêneo, segundo o qual compreendiam o jogo educativo como um recurso interessante, porém, afirmavam que esse era pouco explorado por elas na escola e que tampouco haviam dedicado tempo e esforço para estudá-lo.

Quando convidadas a pensar e a definir o que entendiam por jogo educativo e jogo educativo com movimento, elas mostravam concepções distintas.

As professoras das três primeiras séries diziam valorizar o jogo educativo, caracterizando-o por sua estruturação interna, os objetivos pré-estabelecidos e as regras, que, segundo elas, eram próprias do jogo e exigiam de seus participantes a ordem, o raciocínio, a atenção e a concentração.

Jogos educativos são atividade lúdicas que possuem regras pré-estabelecidas e são usados no processo ensino aprendizagem. (Prof. F, 1ª série).

Jogo educativo é uma situação de aplicação do jogo ao ensino. (Prof. C, 2ª série).

O jogo é um dos recursos didáticos que facilitam a aprendizagem. Pode desenvolver habilidades, observação, atenção e concentração. (Prof. B, 1ª série).

Uma atividade lúdica que proporciona o desenvolvimento do raciocínio. (Prof. E, 3ª série).

Elas viam o jogo como recurso didático que poderia reforçar conteúdos. No entanto, elas não consideravam os jogos com movimento, por acreditarem que habilidades como correr, pular e deslocar-se corporalmente pelo espaço poderiam levar os alunos à bagunça e à distração.

Essas professoras diziam conhecer uma variedade muito limitada de jogos que, quando usados, eram desenvolvidos em sala de aula, normalmente, com as crianças sentadas individualmente ou em pequenos grupos e sempre restritos à imobilidade corporal.

Uso alguns jogos de mesa como seqüência numérica, bingo pra conhecimento do alfabeto. Nunca usei jogos com movimento. Quando percebo que uma criança tem por exemplo dificuldade com lateralidade, peço para o professor de Educação Física ajudar. (Prof. F, 1ª série).

Uso às vezes, em classe, pra alfabetização, jogos como forca e dominó de palavras. Eles fazem no caderninho ou na lousa. (Prof. C, 2ª série).

O jogo, quando ligado ao movimento, era compreendido por estas professoras, também, como uma possibilidade de “extravasar energia do aluno”, podendo assumir um caráter de premiação pela boa semana de estudos.

Eu fiz o morto-vivo na sexta-feira. Foi recreação mesmo. Sair da sala de aula, descontraír, mexer o corpo. Já tinham estudado bastante durante a semana então eu quis fazer uma brincadeira com o corpo, como um prêmio. E eles gostaram bastante, aplaudiram no final e tudo. (Prof. C, 2ª série).

Já as professoras das 4ª séries definiam o jogo educativo como uma atividade lúdica, prazerosa e o caracterizavam pelo seu caráter não-sério, recreativo, possuidor de qualidades que estimulam a diversão, o prazer e uma relação interpessoal descontraída.

Acho que o jogo é um modo divertido de resolver problemas. No caso da escola pode até ser um meio para atingir um fim, de maneira agradável, interativa, mas nunca usei com meus alunos. (Prof. A, 4ª série).

Encaro os jogos, principalmente jogos com movimento, como brincadeiras para motivar as crianças, sair da rotina, descontrair e unir mais o grupo. (Prof. D, 4ª série).

As duas professoras afirmaram que nunca utilizavam nenhum tipo de jogo com suas classes, mas que, se fossem fazê-lo, seria apenas com a intenção de quebrar a rotina, divertir, pois não visualizavam uma possível ligação entre os jogos (principalmente os jogos com movimento), seus objetivos educacionais e seus conteúdos programáticos.

Essas professoras, assim como a Prof. E (3ª série), evidenciaram um certo consenso em torno da idéia de que, quanto mais elevada a série escolar, mais restrito deveria ser o espaço para o lúdico, devido à quantidade e ao grau de dificuldade dos conteúdos.

“Quando eu lecionava na primeira série eu usava mais músicas, joguinhos, mas na terceira, né... tem mais conteúdo e aí não dá tempo pra brincar. (Prof. E, 3ª série).

Todas as participantes relataram, portanto, não considerar a possibilidade de usar jogos educativos em uma amplitude espacial maior, que saísse da mesa e sala escolares, envolvendo a expressão e o movimento corporal, com o objetivo de desenvolver os conteúdos escolares.

Desse modo, a utilização de jogos de movimento no ensino de conteúdos não era concebida pelas professoras-participantes.

O movimento, segundo seus depoimentos, era importante para o desenvolvimento motor da criança, e, assim, era entendido como um instrumento e uma preocupação pertencente apenas à área de Educação Física.

Quando levadas a problematizar e responder à questão “O que queremos desenvolver e trabalhar com nossos alunos?” lançada pela técnica do *brainstorming* para a elaboração do mural coletivo, as professoras reforçaram seu interesse em relação ao jogo educativo.

No quadro abaixo, é possível perceber a presença de vários elementos destacados pelas professoras nessa atividade e, entre os quais, o jogo educativo estava presente.

Quadro 2

Respostas obtidas no mural coletivo, cuja elaboração ocorreu no segundo passo da intervenção, a problematização

– Leitura	– Afeto	– Desenho
– Pintura	– Concentração	– Coordenação motora
– Cooperação	– Atenção	– Rompimento de barreiras
– Escrita	– Alegria	– Jogos educativos
– Memória	– Criatividade	– Linguagem verbal
– Raciocínio	– Amizade	– Linguagem corporal
– Socialização	– Carinho	– Trabalho em grupo
– Teatro	– Respeito	– Estabelecimento de limites
– Dança	– Motivação	– Habilidades matemáticas
– Ritmo	– Responsabilidade	– Expressão corporal
– Música	– Liberdade	– Exploração de espaços
– Mímica	– Prazer	

Ao observarem e analisarem o mural já pronto, as participantes puderam perceber a existência de categorias de respostas de natureza distintas como atitudes, habilidades motoras e cognitivas, conteúdos curriculares.

Quando solicitadas a falar sobre o uso do jogo educativo com movimento, como instrumento auxiliar no trabalho pedagógico, e sobre as possíveis dificuldades, ou empecilhos em seu emprego, as professoras destacaram cinco fatores: falta de tempo, comodismo, repertório restrito, falta de conhecimento teórico sobre o assunto e falta de material.

O fator *tempo*, o primeiro item a surgir, foi comentado enfaticamente por todas as participantes.

As professoras afirmaram que o “tempo curto” impedia a utilização dos jogos (principalmente os jogos com movimentos, que elas não conheciam). Elas deixavam de diversificar os recursos didáticos para “não perder tempo” e atingir a quantidade dos conteúdos propostos.

Esse argumento levou as professoras a discutirem o papel da escola e o tempo real na sala de aula. Foi observado que o professor e o sistema escolar sofrem exigências várias que não conseguem cumprir.

Deixo de usar jogos em função da quantidade de conteúdo que deve ser dado. Não posso perder tempo. Ainda mais com a avaliação do SARESP⁸ aí. (Prof. A, 4ª série).

Temos tanto pra fazer, o bimestre passa que eu nem vejo. Também tenho que ser mãe, tia, enfermeira e ainda ensinar”(Prof. E, 3ª série).

O *comodismo*, segundo fator apontado pelas professoras, deriva, segundo elas, do desânimo diante da complexidade dessas questões, o que fica evidenciado, por exemplo, no seguinte depoimento:

Acabamos nos acomodando diante das dificuldades e fazendo o já conhecido. (Prof. D, 4ª série).

Todas as professoras disseram conhecer um número muito pequeno de jogos. Pelas reflexões feitas em grupo, elas concluíram, como ilustra o relato descrito abaixo, que esse *repertório escasso* era devido, principalmente, às poucas experiências, aos poucos contatos com jogos ao longo de suas vidas:

Quando eu era pequena, nós morávamos na fazenda e eu não tinha muitos amigos pra brincar, só os filhos dos colonos. Eu não sabia muitos jogos. Na escola, também tive pouco contato. Esperava aprender sobre eles na faculdade, mas nunca nem falamos sobre isto. (Prof. B, 1ª série).

Elas declararam conhecer um número ainda menor de jogos com movimento, relacionando esse fato à questão de gênero, como se observa nos seguintes relatos:

⁸ SARESP: Serviço de avaliação da rede estadual de São Paulo.

Nunca tive muita intimidade com esses jogos (com movimento), nem quando criança. Brincava mais de boneca com as outras meninas. (Prof. E, 3ª série).

É! Até porque jogos mais movimentados, com correria, com bola, normalmente os meninos é que brincavam. (Diretora).

As professoras (especialmente as da quarta série) disseram ter certa dificuldade de lidar com os jogos já presentes em seus repertórios, pois, para elas, não bastava conhecê-los, era preciso saber como e quando usar.

Foi declarado que a falta de conhecimento teórico e empírico sobre jogos educativos as levava, muitas vezes, mesmo querendo e tendo tempo, a não usá-los em suas aulas.

As docentes argumentaram que seus cursos de formação não lhes possibilitaram muito contato com métodos de ensino. Assim, elas sentiam-se, muitas vezes, obrigadas a reproduzir o livro didático, por falta de opção. Desse modo, as professoras valorizavam as oportunidades de participação em cursos que ofereciam um processo educativo contínuo.

Acho importante estar buscando algo que não conheço muito, aprendendo sempre. Na faculdade não tive muito respaldo quanto a recursos de ensino. (Prof. D, 4ª série).

É! Nem eu. Tive que me virar na prática, na hora de dar aula, e às vezes fico insegura para arriscar coisas novas como jogos. Sinto que preciso aprender primeiro. (Prof. F, 1ª série).

Outro fator agravante citado pelas professoras para não utilizarem jogos educativos foi a falta de materiais, embora esse problema não tenha sido considerado por elas uma questão prioritária:

O material também dificulta. É, mas não muito, porque a gente sempre dá um jeitinho. (Prof. C, 2ª série).

É a sina do professor: jeitinho brasileiro pra tudo. (Diretora).

A gente se acostuma a se virar com o que tem... (Prof. D, 4ª série).

Em relação aos conteúdos das disciplinas a serem desenvolvidos naquele semestre, as professoras relataram que, por estarem no início do ano letivo, previam rever alguns conceitos referentes às séries anteriores antes de dar continuidade ao processo de ensino e introduzir os conteúdos especificados para a série atual. Os conteúdos destacados pelas professoras, bem como as áreas correspondentes, podem ser observados nos próximos quadros:

Quadro 3

Conteúdos a serem desenvolvidos na 1ª série, de acordo com as Prof. B e F

1ª série

- Língua Portuguesa:
 - Escrita como representação da fala;
 - Letras como representação dos fonemas;
 - Produção da escrita espontânea.

 - Matemática:
 - Registro, leitura e representação dos números;
 - Relação entre quantidade e número;
 - Operações com adições.

 - História:
 - Reconhecimento do núcleo familiar.

 - Ciências:
 - Reconhecimento do corpo humano;
 - Nomeação e classificação dos animais.

 - Geografia:
 - Noção espacial: o trajeto casa-escola.
-

Quadro 4

Conteúdos a serem desenvolvidos na 2ª série, de acordo com a Prof. C

2ª série

- Língua Portuguesa:
 - Sílabas;
 - Produção e interpretação textual.

 - Matemática:
 - Operações numéricas com adições, subtrações, divisões e multiplicações;
 - Tabuadas.

 - Ciências:
 - Animais e plantas: tipos, habitat.

 - Geografia:
 - Bairros de São Carlos.
-

Quadro 5

Conteúdos a serem desenvolvidos na 3ª série, de acordo com a Prof. E

3ª série

- Língua Portuguesa:
 - Produção e interpretação textual;
 - Palavras sinônimas e antônimas.

 - Ciências:
 - Dengue;
 - Importância do tratamento da água;
 - Sistema solar.

 - Matemática:
 - Quatro operações fundamentais;
 - Números maiores que 1000;
 - Horas, meses, ano;
 - Sistema monetário.

 - Geografia:
 - Espaço rural e espaço urbano;
 - Municípios.
-

Quadro 6
Conteúdos a serem desenvolvidos na 4ª série, de acordo com
as Prof. A e D

4ª série
<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> – Ortografia; – Sílabas: classificação quanto ao número e à tonicidade. • Ciências: <ul style="list-style-type: none"> – Queimadas urbanas e rurais; – Dengue. • Matemática: <ul style="list-style-type: none"> – Tabuadas; – Quatro operações fundamentais; – Sistema de numeração decimal; – Números antecessores e sucessores. • Geografia: <ul style="list-style-type: none"> – Estados brasileiros, suas siglas e capitais; – Localização do Brasil no mundo (continentes, oceanos, etc.).

Segundo as professoras, no processo coletivo de levantamento dos conteúdos previstos para aquele período do ano letivo, elas puderam repensar seus programas e levantar questões em conjunto sobre a seqüência e a intensidade dos mesmos.

Aquela oportunidade fez com que as professoras sentissem a necessidade de agendarem outras reuniões fora do horário dos encontros previstos, em que pudessem dar continuidade e aprofundar a análise desencadeada.

No início das vivências em que foram trabalhados os cooperativos cantados, foi possível notar que algumas professoras tinham dificuldades de integrar-se ao jogo. Elas afirmavam que não estavam acostumadas a expor-se, a soltar-se corporalmente.

Dançar, cantar e brincar requeriam uma resposta corporal (coordenação motora, ritmo, etc.) que, inicialmente, nem todas as professoras apresentavam. Os dados apontaram esse fato, mas assinalaram, também, que, principalmente para essas professoras, conseguir um bom desempenho na execução das tarefas propostas representava um desafio e cada passo bem sucedido era uma conquista, tal como pode ser observado no seguinte depoimento:

Viram? Consegui. Aí, gostei ... vamos de novo? (Prof. B, 1ª série).

O jogo “Dança das Cadeiras” apresentado em uma versão cooperativa, ou seja, tendo em sua estrutura as características da cooperação (objetivos comuns, com as ações compartilhadas e sem vencedores), causou certa surpresa nas professoras, que conheciam apenas a versão competitiva do jogo.

O trabalho com as vivências, aos poucos, foi dando indicativos de um envolvimento crescente e contagiante das professoras-aprendizes. O prazer e a alegria eram registrados em meio às risadas e às brincadeiras descontraídas.

Durante o estudo e a experimentação dos jogos competitivos (“Fogo”, “Corrida do Dominó”, “Alerta”, “Bolichão” e “Trilha”), as professoras foram percebendo que, modificando as regras e certas características da estrutura dos jogos, obtinham tipos diferentes de competição.

Elas observaram que o que acontecia em uma proposta em que a disputa ocorria individualmente entre os jogadores era diferente do que ocorria quando a disputa era feita entre duplas, ou entre equipes, uma vez que, para que o resultado fosse atingido, a cooperação também devia estar presente entre os indivíduos do mesmo grupo.

As professoras concluíram que uma estrutura competitiva poderia criar situações distintas, as quais necessitavam ser previstas e explicitadas quando as regras fossem combinadas entre os participantes.

Segundo as professoras, era possível determinar, em um jogo competitivo, que o jogador, ao não atingir o objetivo nele proposto (por exemplo: não acertar uma resposta requisitada, não pegar a bola, ou não chegar a um determinado local), fosse afastado, parando de jogar. Esse tipo de situação foi denominado por elas como *jogos competitivos de exclusão*, pois os jogadores eram excluídos do restante do grupo até que se obtivesse um (ou mais) vencedor.

Ainda analisando os jogos competitivos, as participantes levantaram a possibilidade de o jogador, ao não atingir o objetivo proposto, não sair definitivamente do jogo, ficando afastado apenas temporariamente até que outro jogador, que também não alcançasse o objetivo proposto, o substituísse. Esses casos foram denominados pelas professoras *jogos competitivos de revezamento*, pois permitiam que os jogadores revezassem os papéis e as posições estipuladas no jogo.

A iniciativa do grupo de professoras de analisar, comparar e classificar os jogos pareceu positiva. Segundo Mazzeu (1998), o grande desafio da instrumentalização é fazer com que o professor, partindo da apropriação de saberes produzidos por outros, possa vir a elaborar um discurso próprio e produzir seus próprios instrumentos.

Segundo as professoras, também foi importante perceber que os jogos podiam ser adaptados, conforme o objetivo educativo (um jogo competitivo pode ser transformado em cooperativo, e vice-versa, por exemplo) ou criados (a partir de uma música, pode-se criar um jogo cantado, por exemplo), pois isso ampliava as possibilidades de incorporar tais jogos nas aulas.

As professoras demonstraram interesse em pesquisar a estrutura das “Gincanas”. Segundo a “Grande Enciclopédia Delta Larousse” (v. 6, p.3065), a “Gincana” surgiu na Índia, entre as camadas dirigentes inglesas e indianas, em meados do século XIX, como um momento de lazer, uma festa em que se entremeavam pequenas provas desportivas entre os convidados.

Cavallari (1994) afirma que a principal característica da Gincana, que a diferencia de qualquer outro jogo, é o fato de ela evoluir por uma seqüência de tarefas, ou provas, interligadas, das quais se estipula uma determinada pontuação, que pode apresentar uma somatória final. O autor assim a define:

Gincanas são competições caracterizadas por regras fixas, onde há sempre a busca da vitória, podendo conter atividades físicas e/ou mentais, sendo que o caráter lúdico é predominante, e na qual se leva em conta não apenas a rapidez com que as equipes cumprem as tarefas determinadas, mas também a habilidade com que o fazem. Além da busca da diversão, do lúdico, os organizadores de uma gincana podem ter outros objetivos com ela, como por exemplo objetivos educacionais [...]. (CAVALLARI, 1994, p.66).

Ficou evidenciado pelos depoimentos que a etapa da intervenção, em que houve a instrumentalização teórico-prática, tornou-se muito importante para as professoras, na medida em que possibilitou a aquisição de conceitos e certo grau de conhecimento empírico.

Existem vários livros que propõem jogos e atividades, mas experimentar aqui no grupo e ao mesmo tempo discutir os textos nos dá maior segurança. (Prof. C, 2ª série).

No momento da catarse, o quarto passo metodológico sugerido por Saviani (1992a), as professoras demonstraram o grau de incorporação dos instrumentos teóricos e práticos adquiridos na instrumentalização, utilizando os jogos nas versões originais, criando e encaminhando, também em suas aulas, novas versões para os jogos experimentados.

Cada professora fez suas escolhas. Não foi exigido que elas utilizassem todos os jogos originais, nem tampouco que adaptassem todos eles. Também não ficou estipulado o número de aulas em que deveriam usar cada jogo com suas turmas, ou o número de versões que deveriam criar.

As professoras puderam, ainda, fazer mudanças estruturais que transformaram o formato do jogo. Assim, um jogo sugerido em um formato cooperativo, por exemplo, foi usado em formato competitivo (competitivo de exclusão ou competitivo de revezamento).

Dos dez jogos experimentados, apenas o jogo “Dança das Cadeiras” não foi utilizado em aula pelas professoras, durante o período da pesquisa.

O jogo **Escravos de Jó** foi utilizado pelas Prof. A e D.

A **Prof. A (4ª série)** aplicou esse jogo de acordo com a versão original (vivenciada na instrumentalização), porém, solicitou às crianças que ficassem em pé, em frente a um círculo de carteiras, onde marcavam a pulsação da música com caixinhas de fósforo, acrescentando os gestos em etapas. Ela relatou que, apesar das dificuldades que alguns alunos sentiram em segurar as caixinhas, coordenar os movimentos e manter a atenção, concentrado-se na atividade, o resultado foi satisfatório, pois agradou aos alunos sobremaneira.

Diante da motivação visível da classe, a professora resolveu repetir o jogo em outra aula, na qual, segundo ela, as crianças já haviam superado as dificuldades motoras, pois “ficavam treinando no recreio”. Ela propôs, então, que os alunos experimentassem fazer os movimentos sem cantar a letra, acompanhando com “lá-lá-lá” e depois em silêncio total.

Foi muito legal. Eles se interessaram muito e se dispuseram a realizar novamente a atividade. Fiz no início da aula e isso nos aqueceu. (Prof. A, 4ª série).

A **Prof. D (4ª série)**, depois de deixar que as crianças explorassem os movimentos corporais e deslocamentos espaciais, que são considerados importantes para o desenvolvimento geral de seu grupo de aprendizes, propôs que elas seguissem os comandos da música “Escravos de Jó” primeiramente em duplas, batendo as mãos e criando os movimentos livremente, e, depois em pé, andando pela sala.

Em seguida, a professora direcionou o jogo, tal como na versão original, porém, dispôs os alunos sentados no chão da sala de aula formando um círculo e usou tampinhas de garrafas plásticas, ao invés de caixinhas. Dado o interesse dos alunos, a professora decidiu utilizar o jogo outras vezes e desenvolveu a segunda versão original, usando, então, o deslocamento por uma fileira de círculos riscados no chão. Segundo a professora:

O jogo animou demais a turma. Quando percebi tínhamos feito uma coreografia. (Prof. D, 4ª série).

Ela registrou, no diário de aplicação dos jogos, que, quando o jogo era realizado no início do período, percebia um maior envolvimento e empolgação dos alunos ao longo das demais atividades do dia. Segundo os relatos da Prof. D, o jogo educativo desencadeava em sua turma uma notável *predisposição à aprendizagem*, que ela acreditava ser muito positiva.

A professora relatou que o espaço da sala de aula limitou um pouco a atividade, pois as carteiras, mesmo ficando aglomeradas em um canto da sala, ocupavam boa parte do ambiente.

As duas professoras (A e D), ambas da 4ª série, após a aplicação dos jogos, pediram aos alunos que pesquisassem sobre o jogo “Escravos de Jó” e outros jogos, atentando, entre outras coisas, para suas origens, classificações e curiosidades. Posteriormente, elas demonstraram muita satisfação com os resultados.

O jogo **Para dentro e para fora** foi utilizado por cinco professoras em aulas (Prof. A, B, C, D e E), porém de formas distintas.

A **Prof. A (4ª série)** empregou a versão original, trabalhando com o jogo até que todos alunos conseguissem realizar os movimentos.

Posteriormente, em conjunto com a Prof. D, também da 4ª série, utilizando só o refrão da música e os movimentos correspondentes e em consonância com os conteúdos previstos em seu programa (tal como explicitado no Quadro 6), a Prof. A criou uma nova versão para o jogo, em que as crianças treinavam as palavras escritas com as letras “S” e “Z”, já estudadas em sala de aula.

De posse de uma lista de palavras usadas em aulas anteriores, a Prof. A remodelou o jogo em uma versão competitiva de revezamento. No pátio coberto da escola, as crianças posicionaram-se uma ao lado da outra e em frente a um círculo riscado no chão com giz. A

professora pronunciava uma palavra e, se os alunos achassem que a palavra dita era escrita com S, deveriam pular para dentro do círculo, mas, se julgassem que a palavra pronunciada era escrita com Z, deveriam pular para fora do círculo. Ao final de cada palavra, o grupo verificava os erros e acertos. Os alunos que errassem ficavam uma rodada fora do jogo.

A professora relatou que o jogo requisitou grande atenção por parte dos alunos, e que, nas primeiras rodadas, algumas crianças diziam que estavam errando por confundir o posicionamento das letras. Os colegas sugeriram, então, que a professora escrevesse as letras “S” e “Z” dentro e fora do círculo, respectivamente, para facilitar o jogo.

Mesmo procedendo de tal forma, a professora observou que os mesmos alunos continuavam errando, ou ficavam em dúvida, esperando que algum colega pulasse primeiro, para, em seguida, copiarem a escolha. Ela, notou, ainda, que esses alunos, no momento de verificar a resposta, não se manifestavam, diferentemente de outras crianças que percebiam quando suas respostas não estavam corretas e, rapidamente, se autocorrigiam. Segundo a professora, tal fato evidenciou que a dificuldade dessas crianças situava-se no domínio do conteúdo e não na estrutura do jogo educativo.

A Prof. A avaliou positivamente os resultados da aplicação do jogo, pois segundo ela, além de propiciar uma grande integração e despertar o interesse das crianças em participar da aula, o jogo possibilitou, ainda, reforçar o aprendizado dos conteúdos que estavam sendo trabalhados.

As crianças não se cansavam da brincadeira e por isso ali na hora, pensamos em mais palavras para aumentar a lista. Fizemos duas vezes com todos, depois meninos contra meninas e os cinco vencedores de cada grupo fizeram uma disputa final. (Prof. A, 4ª série).

Esse mesmo jogo cantado, “Para dentro e para fora”, foi usado pela **Prof. B (1ª série)**. Inicialmente, foi utilizada a versão original, que tem o objetivo de desenvolver as

habilidades psicomotoras das crianças (como a coordenação motora, a lateralidade e a noção espaço-temporal) e os conceitos de “mais um”, “dentro” e “fora”, presentes na música.

Sentindo a motivação das crianças e inspirada na iniciativa das Prof. A e D, que utilizaram apenas o refrão da música (experiência que havia sido compartilhada no grupo), a Prof. B criou duas versões competitivas, com adaptações distintas: a primeira envolvia o reconhecimento das letras do alfabeto; na segunda trabalhava-se formação de sílabas.

A professora confeccionou, antecipadamente e com a ajuda da classe, placas contendo as letras do alfabeto em tamanho grande. No dia do jogo, ela afixou uma placa em cada criança presente e, no pátio descoberto, pediu aos alunos que se organizassem em equipes e se colocassem sentados em filas, uma de frente para a outra, pois disputariam as rodadas de dois em dois. Os demais alunos acompanhariam o jogo como torcedores (Anexo 2 – Foto 6).

Foram usados dois arcos de cores diferentes. Um dos integrantes da equipe deveria entrar e sair de seu arco quando cantasse “para dentro e para fora” e, em seguida, cantaria “a letra é ...”, enquanto um dos integrantes da equipe adversária, ocupando o outro arco, deveria dizer qual era a letra apresentada.

Os outros alunos faziam gestos com as mãos (positivo e negativo) para demonstrar se consideravam as respostas certas ou erradas.

A segunda proposta foi realizada seguindo esse mesmo esquema. A professora escolhia duas crianças que entravam, juntas, no arco, formando, assim, uma sílaba. O jogador do time adversário deveria dizer qual era a sílaba formada.

Em seguida, a professora encarregou as crianças de escolherem, elas próprias, as letras que formariam a sílaba, de modo que as crianças passaram a conduzir o jogo. Ela observou, então, que alguns alunos escolhiam duas consoantes para formar a sílaba, o que a

fez retomar oralmente com a classe o conceito de vogal e consoante e diferenciar as cores das placas, marcando as vogais com pincel atômico vermelho.

Segundo a professora, não houve dificuldades com o jogo, que foi considerado por ela um instrumento eficiente de avaliação pois, por meio dele, ela pode notar que quatro crianças da classe não faziam diferenciação de letras na formação das sílabas e nem reconheciam algumas letras.

Penso que, brincando, o aprendizado para elas tornou-se mais prazeroso e também eficaz. (Prof. B, 1ª série).

A **Prof. C (2ª série)** empregou a versão original do jogo cantado “Para Dentro e Para Fora”, na quadra da escola, onde organizou um círculo com arcos. Ao avisar os alunos que fariam uma brincadeira fora da sala, pôde notar o entusiasmo das crianças, que perguntavam:

Qual? É a música que a 4ª série estava fazendo outro dia? (alunos da Prof. C, 2ª série).

A professora percebeu que algumas crianças tinham dificuldades motoras em acompanhar os movimentos (principalmente na troca lateral que ocorre no momento em que se canta “mais um”), bloqueando, desse modo, o desenrolar do jogo. Diante da irritação de alguns alunos com esses colegas, ela resolveu fazer uma reflexão com o grupo, discutindo a importância da colaboração e o que entendiam por colaborar.

Em seguida, a professora dividiu a turma em grupos menores para que eles treinassem auxiliando-se. Após um tempo, as crianças quiseram formar novamente uma única roda, e, então, vibraram diante do sucesso de todos.

No diário de aplicação, essa professora registrou sua felicidade diante da postura das crianças com o ocorrido.

A professora surpreendeu-se com a participação efetiva de todos os meninos, pois esperava deles um certo bloqueio, ou timidez no momento de “rebolar”, uma vez que tal movimento, segundo a professora, é socialmente convencionado como “feminino”. Isto pode ser identificado no seguinte trecho de seu relato:

As crianças gostaram de brincar e na hora do ‘elas dançam bonitinho’, os meninos não se importaram em rebolar e ninguém fez nenhum comentário irônico. Acho que o preconceito vem depois na criança, por intermédio de outras pessoas. (Prof. C, 2ª série).

A **Prof. D (4ª série)** também ensinou a seus alunos a versão do jogo “Para Dentro e Para Fora” transmitida originalmente na instrumentalização. Empolgada com a recepção das crianças, ela decidiu empregar o jogo mais vezes.

Como vinha trabalhando o mesmo conteúdo que a Prof. A (4ª série), a Prof. D utilizou a versão do jogo que elas criaram juntas a partir do refrão da música, mas com algumas modificações.

As crianças foram levadas para a quadra no início de uma das aulas. A professora riscou com giz um grande e único círculo, que foi rodeado pelas crianças. Quando ela dissesse uma palavra escrita com “S”, os alunos pulariam para dentro do círculo, e, quando dissesse uma palavra escrita com “Z”, eles pulariam para fora.

No meio da atividade, sentindo que as crianças estavam motivadas e dominando corretamente o jogo, a professora anunciou que começaria a falar outras palavras com letras que possuísem o som parecido com o da letra “Z”, ou seja, a letra “X”. Ela perguntou à turma como poderiam acrescentar a nova letra ao jogo, e as crianças, então, sugeriram que, quando a palavra fosse escrita com “X”, eles deveriam abaixar-se no lugar em que estivessem.

Nos encontros semanais com o grupo, a Prof. D relatou que não teve dificuldades no desenvolvimento de sua proposta, pois sentiu uma resposta muito positiva de seus alunos.

As crianças adoraram, pensaram bastante sobre a grafia das palavras e acho que foi um bom fechamento para os exercícios de sala que fizemos durante a semana. (Prof. D, 4ª série).

A professora afirmou, ainda, que o jogo serviu para unir o conteúdo que já vinha desenvolvendo (discriminação de palavras com “S” e com “Z”) ao que iria começar a desenvolver (discriminação de palavras com “X”) e relatou como havia encaminhado seu trabalho naquela aula, a partir desse recurso educativo:

Aproveitei depois do jogo, em sala de aula, para trabalhar ortografia do ‘X’. Conversamos sobre a letra e os diferentes sons que pode ter nas palavras. As crianças deram exemplos das palavras que lembravam do jogo e eu completei o que faltava. Depois lemos um texto chamado ‘sons do Z’ e fizemos exercícios. As crianças pediram para eu preparar algum jogo com os diferentes sons da letra e eu fiquei de pensar. (Prof. D, 4ª série).

Buscando explorar mais esse jogo, a professora D resolveu adaptá-lo também ao conteúdo previsto na área de matemática, mais especificamente às tabuadas. Ela construiu algumas fichas nas quais indagava sobre as operações da multiplicação (por exemplo: $8 \times 2 = ?$) e outras contendo as respostas ($=16$). As crianças foram divididas em dois grupos, organizados em duas fileiras, uma de frente para a outra. Entre as fileiras, havia duas marcas no chão com fita adesiva que orientava as crianças no espaço físico. Uma fileira recebeu as fichas das perguntas e a outra as fichas das respostas embaralhadas. Enquanto cantavam “Para dentro, para dentro”, acompanhando com palmas, um jogador ocupava uma marca mostrando sua ficha e fazendo sua pergunta em voz alta. A criança com o resultado correspondente dirigia-se rapidamente para a outra marca e mostrava sua ficha com a resposta. Se essa estivesse correta, o grupo cantava “para fora, para fora, mais um, mais um”, enquanto as crianças voltavam aos seus lugares.

Na leitura feita pela professora sobre o desenvolvimento dessa versão do jogo “Para Dentro e Para Fora”, o conteúdo foi bem trabalhado, mas o jogo não foi tão atrativo

para as crianças. Segundo ela, o aspecto lúdico ficou em segundo plano, pois a condução do jogo acabou sendo muito mecanizada:

Apesar de terem participado bem, achei que a forma como organizei o jogo não foi tão envolvente como da outra vez. Na avaliação das crianças, a brincadeira em roda foi mais divertida pois todos participaram simultaneamente. (Prof. D, 4ª série).

A **Prof. E (3ª série)** abordou o jogo “Para dentro e para fora” em duas de suas aulas. Na primeira, ensinou a música inteira e seus respectivos movimentos, dispondo os alunos em dois círculos (um dentro do outro), sendo um de meninos e um de meninas, para que dançassem em pares.

Ao relatar nas nossas sessões a sua primeira experiência com esse jogo, a professora afirmou que teve um certo grau de dificuldade, pois algumas crianças não conseguiram acompanhar os movimentos.

Ao refletir sobre sua própria conduta, a professora concluiu que poderia ter alcançado melhores resultados se tivesse encaminhado o jogo educativo de outra maneira:

Eu fiquei um pouco nervosa, pelo fato de estarmos fora da sala, tive medo de perder o controle e que acabasse em bagunça. Sei lá, acho que me ‘embananei’. Não dei tempo pra que eles aprendessem as coisas por partes. Fiquei ansiosa e ensinei tudo de uma vez, a música, os movimentos... eles acharam um pouco complicado. (Prof. E, 3ª série).

Na semana seguinte, a Prof. E decidiu empregar novamente o jogo em suas aulas, agora, porém, com mudanças que visavam ao desenvolvimento do aprendizado da tabuada. Ela remodelou o jogo em uma versão competitiva, em que os meninos jogavam contra as meninas. As crianças sentaram-se lado a lado e formaram dois grupos, um com quatro meninos e outro com quatro meninas. Os demais alunos que, segundo a professora, não sabiam a tabuada, ficaram apenas no coro, cantando o refrão da música.

No encontro semanal com o grupo, a professora estava um pouco desanimada e descontente com os resultados. Ela relatou suas angústias, suscitando o seguinte diálogo com o grupo:

Prof. E (3ª série): Sei lá eu gostei tanto quando tive a idéia...Quando contei o que iríamos fazer senti uma grande empolgação dos alunos. Mas durante o jogo pareciam apáticos. Estou percebendo que a diversão nem sempre acompanha o jogo educativo. Tenho pensado se não é porque tenho uma postura muito intransigente diante da classe e do jogo...

Prof. F (1ª série): É. Eu sei o que você quer dizer. Acho que existe uma linha fininha, que divide o espaço em que devemos interferir, dirigir, e o espaço que eles precisam para se sentir bem jogando.

Prof. A (4ª série): Acho que é preciso intimidade com os jogos, para usá-los bem.

Pesquisadora: Como assim intimidade?

Prof. A (4ª série): Ah...tem que estar bem pensado, bem preparado. A gente sempre imagina que vai funcionar bem. E se não funciona? É preciso perceber o que deu errado, pra melhorar, não é?...

Prof. E (3ª série): É, acho que sim... Também não pude insistir por muito tempo, porque tinha que voltar para sala e dar aula.

Pesquisadora: Mas veja bem... você não estava dando aula fora da sala, através do jogo educativo?

Nesse momento, houve um silêncio e as professoras trocaram olhares, como se todas estivessem naquele instante revendo seus conceitos. A Prof. E apenas sorriu timidamente e completou:

Prof. E (3ª série): É verdade eu estava.

O jogo cantado **Muito prazer** foi desenvolvido pelas Prof. B, C, E, e F.

A **Prof. B (1ª série)** denominou “jogo do cumprimento” esse jogo. Primeiramente, ela ensinou aos alunos a versão proposta na instrumentalização, trabalhando as partes do corpo, que foram sugeridas pelas próprias crianças. A seguir, ela procurou adaptar o jogo aos conteúdos de Língua Portuguesa e Ciências, propondo uma versão que relacionava as letras do alfabeto a nomes de animais.

A professora levou os alunos ao pátio descoberto, riscou um círculo no chão, contendo uma casa com o número um e uma casa com o número dois, afixou em cada criança as letras do alfabeto que já havia confeccionado para usar no jogo “Para Dentro e Para Fora”. Foi combinando que as crianças só cantariam o refrão da música (“Muito prazer. Como está você?”) e que, assim como no início da versão original, as crianças fariam pares para cumprimentar-se dando as mãos.

Ao ouvir o comando da professora (“Já”), um par deveria correr de mãos dadas e ocupar uma casa no círculo para se apresentar, (respeitando a ordem numérica da casa ocupada), dizendo sua letra e o nome de um animal com a mesma letra.

A fim de utilizar uma estrutura cooperativa do jogo “Muito Prazer”, a professora estipulou que as duplas não poderiam repetir-se e que o jogo terminaria quando todos os pares tivessem apresentado-se corretamente, podendo contar com o auxílio do grupo.

As crianças sugeriram que, além de citar o nome de um animal, eles imitassem esse animal.

Exemplo:

Muito prazer, como vai você?
 Eu sou a letra A
 A de arara que faz assim...
 Eu sou a letra U,
 U de urubu que faz assim...

A Prof. B relatou que algumas crianças não conseguiam pensar sozinhas em um animal ou em sua imitação, porém, como era um jogo cooperativo, o grupo logo ajudava. No trecho seguinte ela diz como o jogo serviu para encaminhar sua ação em sala de aula:

Todos gostaram muito e apesar das dificuldades de alguns alunos, conseguimos completar o jogo com sucesso. Depois, na classe, cada criança foi relembando o seu animal para trabalharmos a escrita. (Prof. B, 1ª série).

A **Prof. C (2ª série)**, ao utilizar o jogo “Muito Prazer”, seguiu todo o trajeto sugerido na instrumentalização. Ainda em sala de aula, fez algumas perguntas às crianças, a fim de

explorar partes do corpo (“Quais partes formam nosso corpo?”, “O que podemos fazer, por exemplo, com as mãos?”, “Que movimentos podemos fazer com nossos braços?”, etc.). Depois dessas reflexões, os alunos foram levados para o pátio descoberto e experimentaram livremente os movimentos corporais relatados. Em seguida, ela propôs aos alunos a primeira parte da versão original do jogo cantado “Muito Prazer”, mantendo as crianças em círculo até aprenderem a música e combinarem os movimentos que seriam feitos. A professora procurou acatar as sugestões da turma em relação às partes do corpo que seriam abordadas e aos movimentos que seriam feitos. Diante do bom resultado, ela sugeriu a segunda parte da proposta original, explicando que fariam a mesma coisa mas utilizando todo o espaço e procurando formar pares diferentes toda vez que cantassem “muito prazer” (Anexo 2 – Foto 7).

As crianças gostaram muito do jogo e pediram para a professora afixar a letra da música na classe, para que eles pudessem cantar em outros momentos.

A professora observou que três crianças tiveram maiores dificuldades em perceber os movimentos que envolviam o lado direito e o lado esquerdo e que essas mesmas crianças já haviam apresentado dificuldades com a lateralidade em outro jogo, “Para Dentro e Para Fora”. Além disso, a professora notou que esses alunos, ao escrever, constantemente apresentavam inversões quanto à posição das letras nas palavras (ex: “tiojlo” ao invés de “tijolo”) e letras escritas ao contrário (escrita especular).

Tentando ajudar seus alunos a compreender os conceitos envolvidos no jogo, a professora recorreu a uma estratégia para facilitar a localização espacial. Ela pedia que as crianças visualizem mentalmente a sala de aula, dizendo:

Atenção. A mão direita. Lembrem. Aquela do lado da porta. Esquerda é a do lado dos cartazes. (Prof. C, 2ª série)

Verificando que a estratégia não surtia efeitos positivos, ela fez outra tentativa.

Ela parou o jogo e conversou com as crianças:

Prof. C (2ª série): Olha faz de conta que estamos na nossa sala, aqui onde estou é a lousa, lá trás é a parede do fundo, portanto aqui é?...

Crianças: A porta.

Prof. C (2ª série): E lá estão...

Crianças: Os cartazes.

Prof. C (2ª série): Isto mesmo. Não esqueçam pra não errar o lado direito e esquerdo.

Embora aquelas crianças continuassem a confundir o lado direito e o lado esquerdo, o jogo prosseguiu normalmente com a participação entusiasmada de todos.

Essa experiência foi registrada em vídeo pela pesquisadora e, com a permissão da Prof. C, pôde ser exibida no grupo.

Analisando com as outras professoras sua ação no desenvolvimento do jogo a Prof. C percebeu que suas tentativas de auxílio não estavam adequadas. Os pontos no espaço, que ela havia sugerido como referência eram úteis na sala de aula, pois as crianças permaneciam sentadas em suas cadeiras. Mas, durante o jogo “Muito Prazer”, esses pontos ficavam imperceptíveis, porque as crianças deslocavam-se livremente pelo espaço, trocando de parceiros constantemente. Os gestos que acompanhavam a música eram feitos pelos alunos de frente para seus parceiros, o que também desfazia qualquer possibilidade de referência estabelecida por marcas no espaço físico.

Sugerimos, então, que a Prof. C estimulasse a percepção de “lado direito” e de “lado esquerdo” a partir do corpo das crianças e não do espaço físico (por exemplo: fitinha amarrada no braço direito, crachá no lado esquerdo do peito, etc.).

Segundo os relatos da Prof. C e das outras docentes do grupo que tiveram a oportunidade de experimentar essa sugestão, a estratégia funcionou muito bem, facilitando os deslocamentos e a movimentação dos participantes.

A **Prof. E (3ª série)**, ao trabalhar a primeira vez com jogo “Muito Prazer”, dividiu sua turma em dois grupos dispostos em filas (uma de frente para a outra) e, depois de ensinar a música aos alunos, demonstrou os movimentos que deveriam ser feitos, de forma que uma criança cumprimentasse a outra a sua frente.

Contente com os resultados, essa professora retomou o jogo em outra aula, criando para ele uma nova versão, na qual o refrão da música (“Muito prazer. Como vai você?”) era usado.

Como estava trabalhando naquela semana a diferenciação entre as letras “V” e “F”, a professora preparou, antecipadamente, uma lista com várias palavras iniciadas por essas letras. Os alunos ficaram frente a frente, com uma pulseirinha vermelha no braço direito. Ela explicou, então, o jogo: ela falaria uma palavra de cada vez e eles deveriam cumprimentar o colega da frente, usando a mão direita, se a palavra fosse escrita com “F”, ou a mão esquerda, se a palavra fosse escrita com “V”.

Na sessão grupal a professora mostrou-se muito satisfeita porque as crianças adoraram o jogo educativo e também porque ela estava sentindo-se melhor, mais confortável ao usar este tipo de recurso.

A **Prof. F (1ª série)** ensinou a seus alunos a versão original do jogo “Muito Prazer”, seguindo o mesmo caminho proposto na instrumentalização. Primeiramente trabalhou a música, estrofe por estrofe, várias vezes, marcando a pulsação e deixando que as crianças explorassem várias movimentações corporais. Depois, ela apresentou os movimentos, deixando as crianças dispostas em círculo, para em seguida, indicar que a turma se deslocasse pelo espaço trocando de parceiros a cada reinício do refrão.

A versão original do jogo “Muito Prazer” possibilitou à Prof. F “trabalhar de forma rica e positiva” um dos conteúdos já previstos em ciências para as primeiras séries, ou seja, as partes do corpo humano.

Sentindo o bom desempenho e a animação da classe, no dia seguinte, ela reutilizou o jogo, porém, em versão competitiva.

Os alunos da Prof. F foram divididos em dois grupos. Algumas letras do alfabeto, confeccionadas pela professora, foram distribuídas às crianças aleatoriamente, e, depois, afixadas nelas. Nesse ponto, a Prof. F aproveitou a idéia da Prof. B (1ª série) de afixar nos alunos as letras.

Em seguida, a Prof. F sugeriu a seus alunos que cantassem a música e movimentassem-se do mesmo modo que haviam feito no dia anterior, porém, sem sair do círculo. Antes de reiniciar o refrão, as crianças com a mesma letra deveriam juntar-se e correr para uma marca feita no canto da quadra. A dupla que chegasse primeiro à marca e dissesse corretamente o nome de um objeto escrito com a letra em questão, ganharia um ponto, que seria marcado pela professora.

No início da atividade, a Prof. F receou que as crianças com mais dificuldade em associar as letras às palavras se esquivassem, procurando não ficar em evidência, ou não se esforçando em ocupar a marca de respostas. Ela notou, porém, que isso não aconteceu, pelo fato de os alunos terem que cumprir a tarefa em duplas.

Na mesma semana, a Prof. F, cedendo aos pedidos sua classe, repetiu o jogo educativo. Visando modificar o conteúdo trabalhado, ela requisitou às crianças associar a letra a nomes próprios, ao invés de nomes de objetos. Posteriormente, em seu diário, a professora observa:

Eu estou gostando porque parece que quanto mais a gente pensa sobre o jogo educativo com movimento, mais idéias a gente tem. Então não precisa conhecer assim uma infinidade deles. Eles se multiplicam. (Prof. F, 1ª série).

O jogo **Trilha**, foi utilizado por cinco professoras (**A, C, D, E, F**).

A **Prof. E** foi a primeira a estruturar uma versão para o jogo “Trilha”, uma vez que a escolha do mesmo para compor os jogos com movimento apresentados na instrumentalização foi resultante das suas necessidades e de seus conteúdos específicos.

Em um dos encontros realizados, ainda durante o segundo passo, chegando na escola antes do horário marcado, encontramos as participantes reunidas na sala dos professores, preparando suas aulas.

A **Prof. E (3ª série)** tinha em mãos um folheto explicativo distribuído pela prefeitura da cidade que alertava sobre os perigos da Dengue e mostrava como manter sob controle o mosquito transmissor da doença.

Ela então iniciou o seguinte diálogo:

Prof. E (3ª série): Estou começando a falar com a classe sobre a dengue, e olha que material interessante que eu peguei... [mostrando-me o folheto]

Pesquisadora: Interessante mesmo. Como você pretende usá-lo?

Prof. E (3ª série): Então, ainda não sei... Pensei em reproduzir e distribuir para lermos na classe, mas sei lá, queria mais...

Pesquisadora: E se você transformasse este material em um jogo?

Prof. E (3ª série): Nossa seria ótimo. Mas como? Eu não tenho muita criatividade. Você me ajuda? Que jogo daria pra fazer?

Pesquisadora: Não sei. Vamos pensar. AH! Que tal uma ‘trilha’. Serviria para o que você pretende?

Prof. E (3ª série): Como ‘trilha’? Acho que não conheço.

As outras professoras neste momento já estavam acompanhando a conversa.

Então, explicamos rapidamente como normalmente era feito o jogo, rascunhando-o em um papel.

Devido ao interesse demonstrado pela professora e pelo restante do grupo na estrutura do jogo trouxemos a versão original do jogo “Trilha” na instrumentalização. Posteriormente, a Prof. E o adaptou a fim de desenvolver o conteúdo programático previsto para sua classe na área de ciências (“Dengue: o que é, perigos e cuidados”).

Desse modo, a Prof. E criou uma trilha contendo quarenta casas, que foi construída primeiramente em uma folha de papel, como um modelo (a que ela chamou de mapa do jogo), para facilitar a formação do tabuleiro com arcos que ela pretendia desenvolver.

Ela reelaborou as informações contidas no folheto informativo sobre o assunto para que servissem como indicações (ou tarefas como “Cuidado! Na sua casa há recipientes com água parada. Limpe-os e volte duas casas” e “Muito bem. Você esvaziou as garrafas e as deixou de boca para baixo. Avance 4 casas”) que as crianças deveriam seguir ao longo do jogo e as colou em dez “marcadores”, confeccionados em papel cartão colorido.

Dessa forma, a professora transmitiu informações sobre como prevenir a dengue e como inibir os criadouros do mosquito *Aedes aegypti*. Além disso, desestimulou comportamentos que acarretam perigos para a saúde humana e incentivou atitudes corretas.

A professora usou o pátio coberto. Ela selecionou alguns alunos para ajudá-la a organizar o caminho feito com quarenta arcos (casas) distribuindo os marcadores espaçadamente ao lado de alguns deles, conforme indicação do mapa do jogo. Em seguida, ela dividiu a classe em três equipes e explicou o jogo, de acordo com o que aprendeu na instrumentalização: a equipe que tirasse o número maior no dado iniciaria o jogo; um jogador de cada equipe seria o “peão” e posicionaria-se no lugar marcado para “saída” enquanto um outro jogador da mesma equipe rodaria o dado; o número apontado pelo dado seria o número de casas que o peão deveria deslocar-se pela trilha; parando nas casas com marcadores, o jogador deveria ler a tarefa em voz alta e cumpri-la, seguindo as instruções correspondentes.

A professora combinou com os alunos que, em cada jogada, o grupo trocava o jogador “peão” e o jogador do dado e que venceria o jogo o grupo que primeiro alcançasse a última casa.

A Prof. E forneceu depoimentos e registros no diário de aplicações, ao longo do processo de elaboração de sua versão do jogo “Trilha”. Ela destacou, por exemplo, que, buscando aperfeiçoar sua atuação com o respectivo jogo, começou a investigar mais sobre o mesmo, e, nesse processo, ela teve a participação de seu filho. Segundo a professora, essa extensão do trabalho com o jogo educativo consistiu em contato lúdico importante e agradável:

Perguntei se ele tinha alguma trilha e contei o que pretendia fazer. Ele ficou empolgado... daí nós jogamos juntos e eu adorei. Depois ele me ajudou a criar as tarefas me deu idéias... foi muito bom... (Prof. E, 3ª série).

Ela observou, também, que o mapa do jogo, no momento de montar a trilha no pátio, tornou-se um instrumento interessante nas mãos das crianças, pois os alunos deveriam, entre outras coisas, localizar e transpor o que estava proposto no papel para o espaço físico, o pátio; calcular e dividir o espaço do pátio para que os arcos coubessem seguindo o formato do mapa; contar os arcos e relacionar com o número das casas, para saber onde colocar os marcadores.

A professora disse, ainda, que teve dificuldades pessoais no momento de orientar o jogo e que vinha questionando-se desde o início de nossos encontros:

Confesso que tem sido difícil respeitar o entusiasmo e o prazer das crianças em jogar e a seriedade que eu quero para trabalhar o conteúdo. Estou revendo meu conceito de seriedade... percebi que inibo as crianças com meu jeito, exijo silêncio e imobilidade demais... afinal não faz mal aprender sorrindo. (Prof. E, 3ª série).

A Prof. E considerou muito bons os resultados que obteve com esse jogo, afirmando que os alunos ficaram mais estimulados diante do tema trabalhado (Dengue) e que procuraram outras informações para utilização na “Trilha”.

A **Prof. A (4ª série)** também elaborou uma versão do jogo trilha. Ela desejava abordar interdisciplinarmente os conteúdos que estava trabalhando com a classe: sinônimos, antônimos, tabuadas e números romanos.

Com uma caixa de papelão, ela e as crianças confeccionaram um dado grande e placas enumeradas de um a quinze, as quais, ao lado de quinze arcos dispostos no chão da própria sala de aula, serviriam para demarcar as casas da trilha e indicar a tarefa a ser cumprida em cada uma delas.

De posse de quinze questões (tarefas) escritas em fichas, a professora dividiu a turma em duas equipes e explicou o procedimento do jogo (seguindo a mesma forma da instrumentalização), anunciando que iniciaria a partida o aluno que tirasse o maior número no dado (Anexo 2 – Fotos 8 e 9).

Ela estabeleceu, juntamente com as crianças, que a cada jogada o grupo trocaria o “peão” e o jogador do dado e, ainda, que, no caso de o jogador da vez não saber a resposta para a questão proposta, ele teria quinze segundos para consultar o grupo.

A Prof. A relatou que os resultados da “Trilha” foram excelentes, pois a turma participou com empenho e grande envolvimento em todas as tarefas propostas ao longo do processo (na preparação do material, na organização do espaço e no estabelecimento das regras). Porém, ela percebeu que o espaço da sala de aula dificultou as ações das crianças e, também, que o tamanho da trilha (de quinze casas) não foi satisfatório pois, segundo os alunos, ficou “curta”.

Quinze casas não foram suficientes. O jogo terminou rápido. Tive que repetir as rodadas, pois as crianças não queriam parar de jogar. Então chegou um momento em que o jogo se tornou fácil demais. Depois de duas rodadas, eu improvisei outras questões a pedido das crianças. Agora já sei... Da próxima vez, vou fazer um pouco maior e trocar as provas a cada rodada. (Prof. A, 4ª série).

Ao refletir sobre sua conduta, a professora A considerou que, se dividisse a classe em mais equipes, o jogo seria mais dinâmico e interessante.

Desse modo, depois de alguns dias, ela refez o jogo, porém, dessa vez, no pátio descoberto da escola e com a sua classe dividida em três equipes. Ela elaborou novas questões referentes aos conteúdos já presentes na trilha anterior e também incluiu outras referentes aos números pares e ímpares, aos substantivos comuns, próprios e coletivos, às queimadas e aos cuidados com meio ambiente.

Segundo a professora, a montagem da “Trilha” fora da sala de aula foi feita rapidamente e sem grandes dificuldades pelas próprias crianças, o que a surpreendeu, como é possível notar no seguinte relato:

Elas se organizaram super bem. Algumas colocavam os bambolês em seqüência, enquanto as outras iam colando a fita adesiva nas plaquetas. Jogar lá no pátio foi tranquilo e não deu trabalho... bem diferente do eu esperava. (Prof. A, 4ª série).

A professora contou ao grupo, e também registrou em suas anotações, que observou que, após o jogo, os alunos ficaram mais atentos em sala de aula, mais interessados pelos conteúdos. Segundo ela, os alunos sugeriram que a próxima trilha tivesse provas elaboradas por eles mesmos e que houvesse torneios interclasses.

Diante do relato de experiência dessa professora, a **Prof. C (2ª série)** resolveu utilizar a “Trilha” da mesma forma, adaptando-a de acordo com o conteúdo que vinha desenvolvendo com seus alunos em Ciências (animais) e Matemática (adição e subtração).

A Prof. C levou seus alunos ao refeitório e dividiu a classe em cinco equipes, designando a cada uma delas uma cor diferente. Com arcos ela montou uma trilha contendo vinte casas e afixou ao lado dessas casas as provas correspondentes, com questões como “Diga o nome de um mamífero que voa imitando-o juntamente com sua equipe”.

Nessa versão da Prof. C, houve outra adaptação, que envolveu o uso do dado. Tendo disponíveis dois dados enumerados de um a seis, a professora fez, ao lado dos números de um dos dados, sinais de subtração (-) e de adição (+). Desse modo, o jogador de cada equipe lançaria os dois dados e resolveria a operação numérica com a ajuda de sua equipe. O número obtido nessa operação corresponderia ao número de casas que deveriam ser avançadas na trilha.

A Prof. C relatou que obteve grande sucesso com esse jogo, atingindo seus objetivos educativos de maneira prazerosa.

A **Prof. D (4ª série)** organizou no pátio coberto a sua versão da “Trilha”, que tinha provas diferentes em todas as suas vinte e duas casas abrangendo questões referentes ao cálculo (dobro, triplo, quádruplo, soma com número antecessor ou sucessor) à ortografia e à divisão silábica.

Ela deixou as próprias crianças escolherem os integrantes que comporiam as cinco equipes. As tarefas afixadas nas casas foram elaboradas pela professora, porém a organização do espaço foi decidida pelas crianças.

Em seus relatos, a professora pontuou que não teve dificuldades em desenvolver o jogo, mas pôde perceber grandes diferenças no comportamento das equipes:

Algumas equipes trabalhavam unidas, enquanto em outras, seus integrantes não cooperavam entre si, não se preocupavam em ajudar o jogador peão. No final quando avaliamos o jogo, a turma percebeu que a equipe vencedora foi a mais unida, a que teve colaboração de todos os seus componentes. (Prof. D, 4ª série).

A professora julgou que os resultados desse jogo educativo com movimento foram muito bons, pois além de reforçar os conteúdos que vinham sendo trabalhados, possibilitando alguns esclarecimentos sobre os mesmos, tanto no momento do jogo, como

posteriormente em sala de aula, permitiu, ainda, uma discussão interessante sobre trabalho em equipe e ajuda mútua, o que trouxe boas contribuições para relacionamento entre os alunos.

A **Prof. F (1ª série)**, a partir dos objetivos educacionais que buscava alcançar naquele período, utilizou a “Trilha”.

Empenhada em desenvolver a percepção das letras do alfabeto e a associação dessas com as palavras, a professora construiu, no pátio descoberto, um caminho com vinte e seis arcos, colocando, em cada um, uma letra do alfabeto (material elaborado anteriormente para o jogo “Muito Prazer”).

A professora manteve o que havia sido sugerido na instrumentalização em relação ao revezamento dos jogadores e à função do dado (indicar o número de casas que cada jogador deveria percorrer). Mas, nessa versão da “Trilha”, o jogador “peão”, após andar o número de casas que havia sido sorteado pelo dado, deveria ler a letra da casa em que havia parado e dizer uma palavra iniciada com a essa letra.

Segundo a professora, quando a primeira rodada terminou, as crianças pediram para jogar novamente.

No dia seguinte, a professora repetiu o jogo e, buscando um maior envolvimento de alguns alunos dispersos, explicou que a partida teria novas regras. Ela distribuiu papel e lápis entre os participantes. Os jogadores “peões” poderiam contar com a ajuda de seus companheiros de equipe para escolher as palavras, que seriam anotadas pelos integrantes das outras equipes.

Segundo a professora, embora a mudança estrutural tenha requisitado mais atenção dos alunos, não interferiu no prazer que eles haviam demonstrado com o jogo na primeira rodada.

Ao relatar a sua experiência no diário de aplicações ela afirmou que tal modificação foi muito importante porque possibilitou uma participação mais efetiva dos integrantes durante todo o jogo:

Mesmo quando não estavam desempenhando a função de jogador ‘peão’ ou lançando o dado, estavam ligados e fazendo parte da partida. Depois em sala de aula, eles foram falando as palavras que tinham aparecido no jogo e eu ia anotando corretamente na lousa para eles compararem com suas folhas... Achei muito bom e eles adoraram. (Prof. F, 1ª série).

O jogo **Fogo**, foi desenvolvido pelas professoras A, B, C, D, E.

A **Prof. A (4ª série)** mantendo a mesma proposta estrutural da versão original, abordou no jogo os nomes e as siglas dos estados brasileiros, conteúdo que, como é possível observar no Quadro 6, estava previsto na área de Geografia.

Ela confeccionou plaquetas contendo as siglas de cada estado e riscou, no pátio descoberto, um quadrado para cada criança (casas), dispendo-os em um grande círculo.

Ela esclareceu as regras e o procedimento do jogo, dizendo que ela seria, neste primeiro momento, o “condutor”. Seu papel consistia em apontar um jogador e mostrar uma placa com a sigla de um dos estados do Brasil, contando em voz alta até dez. O jogador escolhido deveria dizer o nome do estado a que correspondia a sigla, antes que a contagem terminasse. Se a contagem terminasse sem que o aluno tivesse respondido, ou se o jogador errasse a resposta, o “condutor” gritaria “FOGO” e todos os jogadores, que, até o momento, permaneceriam em pé e dentro dos quadrados, imediatamente deveriam mudar de lugar.

Para a Prof. A, o jogo foi um ótimo instrumento de ensino:

O movimento que o jogo propunha, deixou os alunos super atentos. Desafiou o aprendizado deles, dando apoio ao conteúdo que eu estava trabalhado em aula. (Prof. A, 4ª série).

No dia seguinte, os alunos quiseram jogar novamente. Desta vez, a professora propôs que os alunos jogassem sem as plaquetas e revezando o “condutor” a cada jogada, o que, segundo a professora, requisitou mais atenção dos alunos, pois:

Com isto as crianças tiveram que lembrar as siglas e verbalizá-las. Foi mais difícil, mas eles curtiram bastante. Pra mim foi um sucesso. (Prof. A, 4ª série).

Na versão do jogo “Fogo” criada pela **Prof. B (1ª série)**, o objetivo central era fazer com que as crianças treinassem a diferenciação e a identificação das letras do alfabeto, especialmente aquelas que ela havia percebido que os alunos confundiam com maior frequência, e sua associação com as palavras.

A professora fez um cartaz contendo as letras A, E, I, C, D, M, N, Q, G, J. Depois, ela pediu aos alunos que se dirigissem ao pátio coberto, carregando uma cadeira cada um, e formassem um círculo com as cadeiras.

A seguir, ela explicou o jogo dizendo que o “condutor” ficaria em pé no centro da roda, apontaria um jogador e diria uma das letras do cartaz (deixado no chão, perto dele). Na primeira rodada, o jogador escolhido deveria responder o nome de um objeto com a respectiva letra. Ela alertou aos alunos que a resposta precisava ser dada rapidamente e que, se estivesse errada, ela gritaria “FOGO” e todos os participantes precisariam mudar de cadeira, tomando cuidado porque o “condutor” também iria ocupar uma delas. Com o intuito de propiciar o revezamento nesse jogo competitivo, a professora estabeleceu (assim como foi proposto na instrumentalização) que o jogador que não conseguisse ocupar uma das cadeiras seria o novo “condutor” do jogo.

A professora realizou o jogo outras vezes, em três versões diferentes, nas quais eram requeridas outras classificações: nomes de animais, nomes próprios e frutas.

Em uma dessas versões, ela adaptou a estrutura do jogo para a versão competitiva de exclusão, na qual haveria cinco vencedores. As crianças que não ocupassem a cadeira no momento da troca de lugares saíam da roda e, sentando-se ao lado, observariam e torceriam.

A professora considerou que atingiu seus objetivos educacionais de forma prazerosa e estimulante, mas revelou que, no primeiro dia, sentiu-se um pouco incomodada com a agitação das crianças quando transportavam as cadeiras para fora da classe e também durante o jogo.

Segundo a professora, as versões do jogo que não excluía os participantes, ou seja, aquelas que revezavam os participantes, foram mais interessantes, pois mantiveram todos os alunos envolvidos até o fim. Quando os participantes eram excluídos, eles dispersaram-se.

Ela disse, ainda, que, pelo fato de o chão do pátio ter sido encerado, o deslizar das cadeiras durante a troca de lugares “transformou-se numa brincadeira à parte”. Tal situação não atrapalhou o jogo e não foi considerada sinônimo de “bagunça” por ela (nem tampouco pela diretora ou pelas outras professoras que presenciaram o fato), no entanto, isso a deixou um pouco desconfortável.

Em um dos encontros com o grupo, a Prof. B relatou que:

Nas outras vezes não me aborreci como no primeiro dia... não sei se eles estavam mais calmos... acho que eu é que já estava mais tolerante, talvez mais acostumada a essa alegria, essa espontaneidade que o jogo causa e que muitas vezes confundimos com baderna. (Prof. B, 1ª série).

A **Prof. C (2ª série)** trabalhou inicialmente com o jogo “Fogo” no pátio descoberto e sem fazer nenhuma adaptação à versão original. Desse modo, ela considerou que já estava encaminhando seu planejamento e desenvolvendo parte do conteúdo previsto em

Ciências (a classificação dos animais em aquáticos, terrestres ou voadores e seus *habitats*) (Anexo 2 – Foto 10).

Posteriormente, ela utilizou outras classificações de animais. O “condutor” requisitava dos jogadores o nome de alguns mamíferos, répteis ou aves. Sentindo que a turma ainda estava estimulada e querendo continuar o jogo, a professora propôs que o “condutor” solicitasse o nome de animais vertebrados e invertebrados.

Segundo Prof. C, o jogo serviu perfeitamente a seus propósitos e agradou demais as crianças:

Ficaram excitadíssimas. O momento da troca de lugares era esperado com muita atenção. Ficavam torcendo pra alguém errar, mas por outro lado, procuravam dar a resposta certa. Tenho certeza que o jogo contribuiu muito para a aprendizagem deles. (Prof. C, 2ª série).

A **Prof. D (4ª série)** procurou dar continuidade ao conteúdo que estava abordando, a diferenciação entre de palavras escritas com “X” e com “CH”, com mais ênfase durante aquele período.

Para tanto, num primeiro momento, ela utilizou o jogo “Fogo” em uma versão cooperativa, utilizando arcos ao invés de carteiras.

A professora, no papel de “condutora”, de posse de uma lista bem extensa de palavras previamente selecionadas, apontava um dos participantes, dizendo uma das palavras. O escolhido deveria responder se a palavra em questão era escrita com “X” ou com “CH”. Quando alguém demorava a responder, ou errava a resposta, a professora gritava “Fogo” e as crianças, que estavam em pé dentro do arco, trocavam de lugar. Como havia um arco para cada participante, ninguém ficava sem lugar.

Ela propôs em outra aula o jogo sob a forma denominada competitiva de exclusão, na qual a cada palavra dita na rodada um arco era retirado da roda e o jogador que ficasse sem

arco no momento da troca de lugares era excluído, até que sobrasse apenas um jogador, o vencedor.

Para a professora, não houve dificuldades. A mudança estrutural ao longo do jogo, foi, segundo ela, bem interessante, pois reanimou a turma, como se estivessem recomeçando. Ela considerou que as duas versões do jogo “Fogo”, a cooperativa e a de exclusão, foram bem sucedidas e permitiram às crianças demonstrar se dominavam, ou não, a grafia das palavras requisitadas.

A Prof. D relatou um outro fato interessante. Sabendo que neste dia a quadra estaria ocupada com a aula de Educação Física e que as faxineiras da escola estavam lavando o pátio coberto, ela levou seus alunos ao pátio descoberto. No entanto, quando chegaram lá, eles descobriram que o espaço já estava sendo ocupado pela Prof. B e seus alunos, que também jogavam “Fogo”. A professora anunciou, então, que, como estavam sem espaço livre, fariam o jogo na classe mesmo. Os alunos, descontentes com a idéia, sugeriram um outro local, “o cantinho perto do portão”, onde as crianças costumavam brincar na hora do recreio. Desse modo, de posse dos arcos, eles puderam preparar o jogo no local indicado, sem nenhum problema.

Depois de partilhar com o grupo o ocorrido, o “o cantinho perto do portão” passou a ser ocupado também por outras professoras.

O lugar serviu direitinho. Tinha sombra e estava tranquilo. O engraçado é que eu nunca pensei em usá-lo. (Prof. D, 4ª série).

A **Prof. E (3ª série)** aproveitou o jogo “Fogo” três aulas, enfocando em cada uma delas um conteúdo específico de seu programa.

Na primeira aula, seu objetivo era trabalhar com “sinônimos” e ampliar o vocabulário das crianças. Por isso, a professora organizou uma lista com os termos que

pretendia ensinar, pediu para as crianças levarem suas cadeiras para o pátio descoberto, onde propôs uma versão cooperativa do jogo.

Ela seria o “condutor” que, em pé no centro da roda, apontaria um jogador e diria uma das palavras da lista. O jogador escolhido deveria responder com um sinônimo correspondente (por exemplo: forte – robusto), podendo contar com a ajuda dos colegas vizinhos. Caso a criança não conseguisse responder em tempo, ou sua resposta estivesse errada, eles gritariam “FOGO” e todos os participantes mudariam de cadeira. Após cada jogada, eles faziam coletivamente a correção ou confirmação da resposta.

Em seu diário, a professora informou que a experiência foi ótima e que, diante do sucesso da proposta, resolveu alguns dias depois, repetir o jogo em uma versão com “antônimos”. Desta vez, o jogo foi realizado no “cantinho perto do portão” e os arcos foram usados, ao invés das cadeiras. Ela preparou várias fichas, com uma palavra em cada, e sugeriu o revezamento do “condutor”, que deveria pegar uma ficha, escolher um colega e pedir-lhe o antônimo da palavra sorteada. Ela propôs, ainda, que fosse colocado um arco a menos na roda, pois, assim, sobraria um jogador, que, então, ocuparia o papel de “condutor” da rodada (versão competitiva de revezamento).

Ao longo do jogo, a professora observou que alguns alunos, adaptados a essa nova versão, começaram propositalmente a não disputar os lugares nos arcos, segundo ela, com a intenção de ser sempre o “condutor” e não precisar responder a nada.

Na semana seguinte, as crianças quiseram jogar novamente. A professora pediu, então, que eles estudassem as tabuadas dos números 6,7 e 8, que seriam enfocadas pelo jogo.

No dia combinado para o jogo, ela preparou, com o auxílio das crianças, no pátio coberto, um círculo composto por marcas (X) feitas no chão com fita adesiva. Ela pediu a cada estudante que ocupasse uma marca, deixando um deles no meio do círculo para conduzir a jogada. Ela explicou que o “condutor” perguntaria a qualquer colega uma das operações das

tabuadas estudadas e que o jogador escolhido deveria dar a resposta rapidamente. Caso a criança não conseguisse responder em tempo, ou sua resposta estivesse errada, eles gritariam “FOGO” e todos os participantes mudariam para outras marcas. Ela acrescentou que, nesse caso, o “condutor” também iria ocupar uma das marcas e que o jogador que sobrasse sairia do jogo levando uma marca do círculo. Ao final, haveria apenas um vencedor grupo (versão competitiva de exclusão).

A Prof. E, conforme registro em seu diário, a mudança no formato do jogo, de cooperativo para competitivo, ampliou as suas possibilidades de uso:

Eu procurei variar não só o conteúdo mas também a forma de jogar. Achei que o caminho foi muito bem-sucedido... me senti mais tranquila e segura. Percebi que assim, o jogo se renova e as crianças não enjoam e a gente pode usar o mesmo jogo várias vezes. (Prof. E, 3ª série).

O jogo **Corrida do dominó** foi aplicado pelas Prof. B e E.

As duas professoras consideraram que o jogo proposto no momento da instrumentalização serviria muito bem aos seus propósitos educativos da área de matemática, possibilitando aos participantes exercitar tanto a relação entre representação numérica e quantidade, como a operação da adição.

A **Prof. B (1ª série)**, porém, fez adaptações. Buscando facilitar o processo para seus alunos, ela introduziu o registro dos números no papel.

De posse de vinte e uma peças do jogo de dominó que já haviam sido confeccionadas durante a instrumentalização, ela conduziu a classe até o pátio coberto, onde pediu aos vinte e oito alunos presentes naquele dia que se dividissem em quatro equipes com a mesma quantidade de participantes.

Ela indicou um primeiro componente para cada grupo e pediu às outras crianças, uma a uma, que se encaminhassem até o representante escolhido, permanecendo em pé atrás

dele. Esse procedimento na organização das equipes chamou a atenção das outras professoras (a experiência foi registrada em vídeo, e, posteriormente, foi assistida e analisada pelo grupo, em um dos encontros semanais) que consideraram uma estratégia envolvente, pois os alunos tinham que adequar suas preferências à regra estabelecida e ao objetivo coletivo.

A professora B explicou a seus alunos que eles fariam três rodadas e, em cada uma delas, as equipes deveriam eleger cinco “corredores”, um “guardião” e um “monitor”.

O guardião teria em mãos um monte de cinco peças viradas para baixo e mostraria uma peça para cada corredor. Os corredores teriam que se deslocar até o guardião, observar uma peça, voltar correndo até o grupo e relatar a quantidade de bolinhas existentes na mesma. O monitor ficaria responsável por anotar em uma folha de papel os números que os componentes indicavam, tomando o cuidado de colocá-los um embaixo do outro. Ao final das rodadas, as equipes somariam os cinco números obtidos. Depois, juntos, eles confeririam os resultados (Anexo 2 – Foto 11).

A professora relatou ter percebido, que durante a primeira rodada do jogo, as crianças usaram muito o dedo indicador como apoio concreto para facilitar a contagem das bolas marcadas nas peças de papelão.

Ao aplicar novamente o jogo, a professora modificou as regras pedindo aos jogadores que fizessem a contagem com as mãos para trás, apenas visualizando a peça. Ela notou, com essa nova regra, que as crianças demoravam mais para executar a contagem e que o número de erros no início da rodada havia aumentado significativamente, demonstrando que a mudança havia requisitado mais dos alunos. Ela percebeu que essa dificuldade foi amenizada durante as rodadas seguintes e, depois, foi superada completamente.

A Prof. B relatou, ainda, que algumas crianças, ao exercer o papel de monitores, tiveram dificuldades, porque não conseguiam relacionar a escrita do numeral com a quantidade verbalizada. Eles tiveram a ajuda da equipe para anotar os números.

Para a professora em questão, o jogo foi muito significativo para a aprendizagem e também muito atraente para as crianças.

Procurei delegar funções e fazê-los pensar não só sobre o conteúdo em si, mas também sobre o processo vivido no jogo. (Prof. B, 1ª série).

A **Prof. E (3ª série)** seguiu o procedimento do jogo “Corrida do Dominó” sugerido na versão original.

Os alunos organizaram-se no pátio descoberto, distribuindo-se em quatro filas. Uma criança de cada equipe ficou responsável por sete peças de dominó (“guardião”), que foram distribuídas aleatoriamente pela professora.

Os participantes corriam individualmente até as peças, observavam a que era selecionada pelo “guardião”, voltavam correndo até a equipe e relatavam a quantidade de bolinhas que haviam contado na peça. Os demais colegas memorizavam os números que deveriam ser somados mentalmente. No final da rodada, as equipes apresentavam seus resultados e, juntos conferiam os acertos, olhando as peças de cada grupo.

A professora observou que no início algumas equipes tiveram dificuldades porque não conseguiam somar corretamente o valor anterior ao valor novo. Porém, ela percebeu que, aos poucos, eles criaram estratégias próprias para que tivessem sucesso.

Por exemplo: uma das equipes combinou que cada corredor memorizaria apenas o seu número e no final fariam as contas em conjunto. (Prof. E, 3ª série).

O jogo **Alerta** foi utilizado pela **Prof. C (2ª série)**.

Na quadra de esportes, as crianças organizaram-se em um círculo. A professora ficou no centro, segurando uma bola macia (feita de meia de seda) e fichas com questões multidisciplinares sobre os conteúdos que ela estava desenvolvendo com a classe, tais como:

“Diga o nome de um mamífero que voa”, “O que o pai de seu pai é para você?”, “Fale uma palavra dissílaba”, “Diga os números pares de 0 a 50”, “Quem eram os moradores do Brasil quando os portugueses aqui chegaram?”.

A professora distribuiu crachás numerados e com fita adesiva. Ela explicou que jogaria a bola para o alto e chamaria o número de uma das crianças (“pegador”). Essa deveria, então, segurar a bola, o mais rápido possível, e gritar “ALERTA”.

Enquanto o “pegador” segurava a bola, os outros jogadores corriam para longe, parando só quando ouvissem o grito do “pegador”, que então, tentaria atingir com a bola o participante mais próximo (alvo) (Anexo 2 – Fotos 12 e 13).

A criança atingida pela bola responderia a uma questão feita pela professora, podendo contar com a ajuda do grupo. Depois de responder à questão, essa criança ocuparia o lugar no centro da roda, recomeçando, desse modo, o jogo.

A professora e seus alunos estipularam que, se o “alvo” conseguisse agarrar a bola com as mãos no momento do lançamento, a pergunta seria dirigida ao “pegador”.

A professora observou várias dificuldades no início do jogo. Algumas crianças esqueciam de gritar “alerta”, ou falavam muito baixo. Outras esqueciam seus números e saíam correndo, ao invés de pegar a bola. Mas, o que mais chamou a atenção da professora foi que algumas crianças corriam pouco, como se não estivessem acostumadas com o espaço amplo e com a liberdade de correr.

Depois de algumas jogadas, ela notou que esses problemas estavam superados pois “as crianças absorveram melhor as regras, se soltaram e o resultado foi muito bom.”

Segundo a professora, o jogo exigiu dos estudantes além de muita atenção, pensamento rápido e uma resposta corporal imediata.

É um jogo extremamente ativo, movimentado, que realmente mexe com as crianças, despertando seus sentidos. (Prof. C, 2ª série).

Para ela e para as outras professoras do grupo, que analisaram as imagens gravadas em vídeo, essa versão do “Alerta” possibilita tratar os conteúdos sem caracterizar o “erro” como coisa negativa, uma vez que errar, ou não saber exatamente as respostas, não mudava nada no jogo e, além disso, as crianças podiam contar com a ajuda dos colegas e da professora para a correção e a construção do conhecimento.

A Prof. C apontou, também, que, mesmo realizando diversas rodadas, as crianças “motivaram-se tanto que não queriam parar a brincadeira”, por isso, as fichas das questões foram retiradas e as próprias crianças passaram a elaborar as perguntas.

Esse segundo momento foi considerado pela professora muito importante, pois permitiu às crianças elaborarem os conteúdos já vistos.

Nas últimas rodadas, eles combinaram que, além das questões referentes ao conteúdo escolar, as perguntas poderiam ter caráter pessoal, livre:

Acabou virando quase uma enquete; um jogo da verdade. Os alunos se colocaram à vontade para questionar o que bem quisessem e começaram a fazer perguntas sobre eles mesmos, do tipo: quantos anos você tem? Você tem cachorro? O que você mais gosta de fazer quando não tem aula? (Prof. C, 2ª série).

O jogo **Bolichão** foi usado pela Prof. B (1ª série).

Buscando trabalhar alguns conceitos matemáticos (como maior/menor, mais/menos, antecessor/sucessor, par/ímpar, juntar/separar, etc.), a professora preparou vários cartões contendo “desafios” ao pensamento dos alunos, como por exemplo: “Num ninho tem sete filhotes. Três voaram. Quantos ficaram?”, “Na garagem de Pedrinho tem um carro e uma moto. Quantas rodas há na garagem de Pedrinho?”.

No pátio coberto, os participantes dividiram-se em três equipes, subdivididas em pares. A Prof. B explicou a eles que seriam feitas cinco rodadas, as quais seriam disputadas por uma dupla de cada equipe.

A professora organizou o material para esse jogo (os dez pinos e as duas bolas), no momento da instrumentalização (Anexo 2 – Foto 14).

O par de jogadores deveria lançar a bola simultaneamente, tentando derrubar a maior quantidade de pinos que conseguisse.

As crianças somavam os pontos dos pinos caídos, enquanto um representante da equipe registrava a pontuação em um placar (feito em papel manilha) afixado na parede.

Ao encerrar a primeira rodada, a professora pediu às crianças que conferissem no placar qual das três equipes havia conseguido a maior e a menor pontuação.

A dupla que obtivesse a liderança na somatória dos pontos lia então um “desafio” para a equipe com a menor pontuação. Se essa conseguisse resolvê-lo satisfatoriamente, aumentaria um ponto no placar geral. A equipe que conquistasse mais pontos, ao final de todas as rodadas, seria a vencedora.

Segundo a Prof. B a proposta foi além de suas expectativas, pois as crianças gostaram e participaram ativamente de todos os momentos, exercitando o pensamento não só ao responder aos desafios, mas também ao longo do jogo:

Eles somaram os pontos das duplas e depois das equipes. Tinham que ler os desafios, pensar sobre eles e resolvê-los. Tinham também que anotar os pontos no placar para somá-los. Eu acredito que isso facilitará o novo conteúdo, pois vou começar a trabalhar o valor posicional na operação de adição e subtração. (Prof. B, 1ª série).

Todas as experiências vivenciadas com os jogos educativos com movimento foram consideradas bem-vindas pelas professoras-participantes, que relataram ter podido, por meio delas, ampliar sua compreensão sobre esse instrumento.

No quadro 7, é possível observar os jogos educativos que foram empregados por cada professora, quantas vezes essa utilização ocorreu da forma proposta por nós (versão original) e quantas novas versões foram criadas. É importante destacar que, neste quadro,

foram considerados apenas os jogos utilizados durante o período referente ao passo da catarse.

Quadro 7
Jogos utilizados pelas professoras durante o passo da catarse

PROFESSORA	JOGO UTILIZADO	VERSÃO ORIGINAL	VERSÕES CRIADAS
A	ESCRAVOS DE JÓ	1	1
	PARA DENTRO E PARA FORA	1	1
	TRILHA		2
	FOGO		2
B	PARA DENTRO E PARA FORA	1	3
	MUITO PRAZER	1	1
	FOGO		4
	DOMINÓ		1
	BOLICHÃO		1
C	PARA DENTRO E PARA FORA	1	
	MUITO PRAZER	1	
	TRILHA		1
	FOGO	1	3
	ALERTA		2
D	ESCRAVOS DE JÓ	1	
	PARA DENTRO E PARA FORA	1	3
	TRILHA		1
	FOGO		2
E	PARA DENTRO E PARA FORA		2
	MUITO PRAZER		2
	TRILHA		1
	FOGO		3
	DOMINÓ	1	
F	MUITO PRAZER	1	3
	TRILHA		2

No quinto e último passo da intervenção, foram verificadas mudanças nas discussões com as professoras em relação aos fatores que dificultavam, e até impediam, o uso dos jogos educativos com movimento nas rotinas escolares (falta de tempo, comodismo, repertório restrito, falta de conhecimento teórico sobre o assunto, falta de material), os quais foram apontados durante o momento da problematização.

Nesse momento, as professoras revelaram um novo olhar, observando que esses fatores não eram inerentes apenas ao uso dos jogos, mas eram consequência de um contexto maior, que muitas vezes compõe a situação real das escolas públicas brasileiras.

As professoras concluíram que, apesar do contexto apontado, usar o jogo educativo com movimento era perfeitamente possível e viável, tanto para mudar as rotinas de sala de aula como para enriquecer os planejamentos escolares.

Um outro dado interessante foi levantado pelas professoras e pela diretora, ao relatarem o interesse dos outros professores e dos outros alunos que não participaram do projeto por essas atividades:

Estávamos fazendo o “Muito Prazer” no pátio e o professor estava levando as crianças da 1ª série para aula de Educação Física. Eles ficaram tão encantados, que pararam e começaram a cantar com meus alunos. (Prof. C, 2ª série).

Uma professora do outro período ficou sabendo sobre os jogos e queria aprender. (Prof. B, 1ª série).

Observo que o trabalho com os jogos educativos com movimento estão motivando não só as classes envolvidas. As outras crianças, de outras classes, já pedem aos professores para jogarem também. (Diretora).

Os resultados nesse último passo mostraram mudanças também referentes às concepções das professoras sobre o jogo educativo com movimento.

As professoras das três primeiras séries, no início do trabalho, compreendiam o jogo como recurso na transmissão de conteúdos, porém, não incluíam os jogos com movimento nesses recursos por relacionar o movimento à recreação e à distração. Ao longo de nossa intervenção tal conceito modificou-se. Essas professoras mudaram seus conceitos iniciais sobre jogo educativo como algo estático, de mesa:

Sinto que agora o jogo com movimento é usado na escola como uma estratégia para se atingir um objetivo, facilitar o ensino, trabalhar conteúdos. (Prof. F, 1ª série).

As professoras das quartas séries, que no início da pesquisa-intervenção, afirmaram que o jogo era importante apenas por divertir, sair da rotina, ou seja, por seu aspecto recreativo, também demonstraram uma nova compreensão de jogo. Elas passaram a entender o jogo como um meio para se trabalhar com o saber escolar, estendendo essa concepção aos jogos educativos com movimento.

Antes, quando usava jogos, e era muito raro, eu me preocupava só com o lúdico, atualmente tenho procurado adequá-lo aos objetivos e conteúdos da 4ª série e percebo que eles podem me ajudar tanto para apresentar como para reforçar os conteúdos, servindo também de instrumento avaliativo do processo. (Prof. D, 4ª série).

Minha visão sobre o jogo se modificou no sentido que hoje consigo enxergar mais possibilidades para seu uso. Percebo que o jogo e o jogo com movimento são recursos didáticos que favorecem o aprendizado, mas assim como qualquer recurso, precisa ser bem encaminhado para atingir seu fim. (Prof. A, 4ª série).

As professoras passaram a se referir aos jogos como “educativos com movimento” revelando, com isso, uma nova concepção. Elas afirmaram “que com eles é possível que as crianças aprendam participando ativamente, utilizando-se do corpo e da mente” (Prof. E, 3ª série).

O jogo educativo com movimento passou, então, a ser entendido pelas participantes como uma forma adequada para atingir os objetivos educativos, um instrumento de ensino propício e interessante não apenas por proporcionar recreio, mas também para se trabalhar com os conteúdos escolares previstos nas disciplinas.

Em consonância com tais mudanças conceituais, as professoras sugeriram algumas alterações estruturais relacionadas ao espaço físico da escola.

Cientes de que em breve a escola contaria com um novo local para a biblioteca, requisitaram um espaço propício para a montagem de uma “jogoteca coletiva”, onde pudessem ser organizados e catalogados os jogos educativos elaborados, ficando à disposição dos professores interessados. Esses jogos seriam acompanhados de fichas, que além de conter sua descrição, conteriam também a série para a qual foram propostos, os objetivos e os conteúdos contemplados, permitindo ao seu usuário novas adaptações de acordo com sua realidade e sua necessidade. Portanto, a jogoteca teria como objetivo não apenas arquivar os jogos, mas servir como um espaço de troca e renovação de idéias.

As professoras requisitaram, ainda, a aquisição de novos livros que pudessem dar-lhes um maior respaldo teórico sobre o tema, assim como a organização de um “grupo de estudos”, que segundo as professoras, poderia dar continuidade ao trabalho já iniciado, permitindo um aprofundamento teórico e a pesquisa de outros jogos e outras possibilidades de uso.

Elas sugeriram, também, a montagem de um quadro para agendamento de dias e horários para utilização de determinados locais (como os pátios, a quadra, o espaço livre na entrada da escola, o refeitório). Assim, poderia haver um rodízio entre as classes na ocupação desses locais.

Além disso, elas solicitaram a disponibilização de mais materiais para a elaboração dos jogos educativos com movimento (como, por exemplo, bolas de diversos tamanhos, corda, arcos, placas de papelão e isopor, entre outros) e a pintura de alguns esquemas de jogos no pátio para facilitar a aplicação dos jogos (por exemplo, trilhas).

Quando retornamos à escola, alguns meses após o encerramento da intervenção, as professoras relataram que as intenções descritas acima estavam em andamento, ou sendo encaminhadas para o início do ano, em virtude do novo espaço que receberiam.

Segundo as professoras, os jogos educativos com movimento, tornaram-se mais presentes na escola, passando a ser uma opção atraente em suas ações pedagógicas, tanto por agradar e motivar aos alunos, como também, por permitir atingir os objetivos do trabalho docente em relação aos conteúdos específicos. Esse fato também foi apontado no relato da diretora:

De lá pra cá tenho visto as professoras trabalharem com os jogos e saírem com mais frequência das salas, se deslocando para o pátio, quadra, sala de leitura. (Diretora).

Foi observado que outros jogos educativos com movimento, criados por algumas professoras do grupo, também estavam sendo utilizados.

A Prof. C, por exemplo, relatou nesse último encontro, ter preparado adaptações nos tradicionais jogos “Morto-vivo” e “Stop”.

A Prof. B desenvolveu uma versão a partir do jogo de cartas de baralho denominado “Vinte e Um”, aproveitando o material já confeccionado do jogo “Dominó”.

A Prof. A sugeriu que fossem confeccionados materiais para um jogo de cartas de baralho em tamanho grande, que poderiam ser usadas de diferentes formas e em várias propostas.

Os resultados expostos até o presente momento serão analisados no capítulo seguinte, procurando evidenciar ao leitor, o olhar lançado diante das situações constatadas ao longo da pesquisa-intervenção.

CAPÍTULO 4. DISCUSSÃO

Quando se ouvem
As vozes das crianças na eira,
E se ouvem os risos nos montes,
O meu coração sossega no peito
E todo o resto se cala.
Poema: Cantiga da Ama.
(BLAKE, 1994 apud MACHADO, M. M., 1998, p.54)

Analisando os dados que surgiram no início da pesquisa-intervenção, é possível perceber que as professoras envolvidas neste estudo demonstraram, desde os primeiros contatos, um grande interesse em aprimorar seus conhecimentos e em dar continuidade a sua formação. Elas buscaram compreender e dominar melhor o recurso de ensino em questão a fim de utilizá-lo com segurança.

Pinto (2000), ao falar sobre o aperfeiçoamento constante do educador, diz que esse é decorrente sobretudo da consciência do professor de sua “natureza inconclusa como sabedor”, ele sente seu aprendizado sempre como crescente e não estático. Ter essa consciência, segundo o referido autor, é fundamental para que o educador busque sempre aprender mais, não julgando sua formação completa, acabada, enfim, não se julgando auto-suficiente.

[...] Não são tanto os negligentes, mas principalmente os auto-suficientes os que estacionam no caminho de sua formação profissional. Julgar que sabem todo o necessário, considerar que seu papel na educação elementar nada mais exige deles, é uma noção que paralisa a consciência do educador e o torna inapto para progredir [...]. (PINTO, 2000, p.113).

Foi possível identificar com relação ao domínio dos conhecimentos das professoras-aprendizes sobre o jogo educativo, o que Mazzeu (1998) denominou “senso

comum pedagógico”, ou seja, fragmentos de teorias, que são assimiladas pelo professor geralmente sob a forma de *clichês* e movem a sua prática cotidiana.

Segundo o autor, esse senso comum pedagógico cria a “ilusão de um domínio de teorias”, quando, na verdade, o que existe são idéias soltas, elementos fragmentados, sem embasamento teórico. Trata-se portanto, de uma prática isolada de um pensar reflexivo, de um fazer pelo fazer que como foi observado, não permitia que as professoras tivessem um conhecimento mais profundo, nem tampouco o domínio sobre o jogo educativo.

Reconhecer sua prática pedagógica imersa em uma prática social exige que o professor rompa o senso comum, que muitas vezes permeia seu trabalho, e perceba a relação imediata entre a ação e o pensamento, assim como a necessidade da reflexão e de teorias educacionais mais elaboradas em seu dia-a-dia.

As concepções diferenciadas que as professoras revelaram inicialmente permitiram verificarmos o que Kishimoto (1997, 1998a e 1998b) chamou de paradigmas distintos sobre o jogo educativo, que foram mencionados no primeiro capítulo deste estudo.

As professoras das quartas séries (A e D), entendendo-o como atividade não-séria, passatempo, distração, retrataram o primeiro paradigma que a autora apresenta, ou seja, o “jogo educativo como recreação”. Essas professoras não acreditavam que pudessem, por meio de jogos educativos (seja com movimento, ou não), atingir os objetivos de seus conteúdos programáticos.

Já as professoras das três séries iniciais (Prof. B, C, E, F) retrataram o segundo paradigma apontado por Kishimoto (1997, 1998b), ou seja, compreendiam o jogo educativo como facilitador no ensino de conteúdos escolares, porém, não abrangiam nessa concepção os jogos com movimento.

Os primeiros depoimentos dessas quatro professoras mostraram que, por ser o movimento entendido como sinônimo de diversão, o jogo educativo de movimento era condizente com essa idéia, a de recreação.

Durante o segundo passo do trajeto, a problematização, as respostas fornecidas pelas participantes na construção do mural coletivo (que podem ser observadas no Quadro 2) e os fatores destacados pelas professoras como empecilhos ao uso do jogo educativo com movimento (falta de tempo, comodismo, repertório restrito, falta de conhecimento empírico sobre como lidar com os jogos e falta de material) indicaram a preocupação das participantes com um universo educacional amplo e variado, no qual o professor, mesmo querendo, muitas vezes, não tem respaldo ou não se sente capacitado para lidar.

Essa situação parece ser decorrente das próprias funções e exigências que a sociedade requer da figura do professor, ao longo da trajetória histórica da educação.

Para Saviani (2000b), a profissão docente tem sido marcada, desde sua origem, pela desvalorização social, acompanhada, ao mesmo tempo, por exigências que obrigam o professor a exercer sua atividade com extrema dedicação.

Para retratar a vida do educador, Saviani (2000b) utiliza a palavra “paixão” reconhecendo nela dois sentidos contraditórios. Com efeito, paixão significa envolvimento afetivo, amor profundo, entusiasmo muito vivo, dedicação extremada a uma causa, compromisso radical carregado de afetividade. Mas significa, também, padecimento, sofrimento.

Saviani (2000b) aponta, ainda, que a própria política governamental das últimas décadas parece manifestar essa concepção de professor, ao exigir dos educadores extrema dedicação, responsabilizá-los pelo fracasso escolar e, ao mesmo tempo, submetê-los à precárias condições de trabalho e à salários aviltantes.

Eis, porém, que adentrando a década de 90, ao longo da qual se foi encaminhando uma política educacional de caráter desmobilizador dos movimentos docentes, reafirmando-se o paradoxo que atravessa a história da educação: no plano do discurso, a exaltação, o louvor, as loas à transcendental importância da educação e, no plano real, no nível das ações efetivas, penúria geral, a redução de investimentos, a desmontagem do sistema público de ensino [...]. (SAVIANI, 2000b, p.53-54).

As professoras demonstram nesse passo, por meio de seus discursos, traços de um conformismo frente à situação de trabalho do professorado. Parece-nos que os professores já estão acostumados a trabalhar com poucos recursos, com poucas condições, e aceitam esta conjuntura como um padrão normal, como uma realidade imutável.

Saviani (2000b) apresenta argumentos que mostram a necessidade de o educador estar consciente das dificuldades de sua realidade, muitas vezes precária, e, a partir dessa conscientização, criar a disposição para organizar-se e lutar pela melhoria de suas condições objetivas de trabalho.

Essas questões, levantadas nesse momento do programa de intervenção, foram compatíveis com o interesse de Saviani (1992a, 1992b) em indicar um caminho para uma ação pedagógica vinculada a uma ação político-social, ou seja, deve haver ligação entre a educação e a sociedade.

Outra questão observada refere-se à questão de gênero, explícita no discurso das professoras e da diretora, como mostram os relatos abaixo:

Nunca tive muita intimidade com esses jogos (com movimento), nem quando criança. Brincava mais de boneca. (Prof. E, 3ª série).

É! Até porque jogos mais movimentados, com correria, com bola, normalmente os meninos é que brincavam. (Diretora).

[...] na hora do ‘elas dançam bonitinho’ os meninos não se importaram em rebolar e ninguém fez nenhum comentário irônico. Acho que o preconceito vem depois na criança, por intermédio de outras pessoas. (Prof. C, 2ª série).

Esses relatos retratam a distinção que há entre jogos e brincadeiras destinados ao gênero feminino e ao gênero masculino.

Gallardo (1998, p.97) aponta que, realmente, os jogos, as brincadeiras e as atividades pré-desportivas sofrem culturalmente essa distinção, sendo vivenciados e entendidos como “parte do ‘território’ dos meninos ou das meninas”.

O referido autor explica, ainda, que:

Tradicionalmente, os meninos são mais incentivados a desenvolver habilidades ligadas ao controle e à competição com bolas, corridas força e agilidade. E as meninas, estimuladas a se dedicar a atividades em que o aspecto lúdico e expressivo é mais evidenciado (por exemplo, dança, ginástica rítmica, coreografia, equilíbrio e coordenação motora) [...]. (GALLARDO, 1998, p.97).

Este estudo, ao propor jogos com movimentos que incentivaram várias habilidades e foram realizados indistintamente por meninos e meninas, possibilitou a oportunidade referenciada por Gallardo (1998, p.97) de “[...] promover uma troca de repertório corporal entre os dois grupos, mesclando, recriando ou adaptando as práticas culturais de uns e outros [...]”.

Gallardo destaca a importância de se oferecer às crianças esse tipo de experiência corporal, principalmente durante as primeiras séries do Ensino Fundamental, cujo momento elas estão organizando sua identidade psicosssexual. Para ilustrar essa idéia o autor diz que “[...] jogos do tipo chute-ao-gol, dois toques ou em que apareçam danças e pequenas coreografias, podem ser realizados conjuntamente por meninos e meninas [...]” (GALLARDO, 1998, p.97).

Os resultados obtidos no passo posterior (instrumentalização) mostraram que grupo de professoras pôde adquirir informações, fazer descobertas e construir saberes, de modo que os problemas destacados (escassez de repertório e a falta de conhecimento sobre a forma de ensino proposta) foram amenizados. Portanto, o programa de intervenção atingiu o

objetivo estipulado para essa respectiva etapa, que era possibilitar às professoras o acesso e a experimentação de instrumentos teóricos e práticos sobre os jogos educativos com movimento e indicar caminhos para que elas se apropriassem dos mesmos.

Foi notado, também, que os procedimentos usados desencadearam profunda reflexão entre as professoras e a diretora sobre a organização da grade curricular e dos planejamentos. Uma reflexão certamente oportuna para quem procura desempenhar seu trabalho de maneira coerente e integrada aos seus pares.

Saviani, em entrevista para o jornal “O Literário”⁹, destaca a importância dos professores encararem criticamente os conteúdos disponíveis nos currículos e programas, discernindo os conhecimentos que são pedagogicamente mais relevantes, aos invés de sobrecarregar seus alunos com informações inúteis (distantes das razões que as justificam) e enfadonhas.

O autor afirma, ainda, que quando o professor consegue dispor de critérios para tal discernimento, ele ganha “condições de produzir seus próprios conhecimentos e, assim, o seu ensino deixa de ser mera transmissão incorporando também uma contribuição original.”

No momento da catarse (quarto passo da intervenção) foi possível avaliar o grau de domínio das professoras sobre a relação entre conteúdo e forma (jogo), pois elas, de posse dos conhecimentos teórico-práticos que lhes foram apresentados, buscaram inserir em suas aulas o jogo educativo com movimento, procurando a melhor maneira de incorporá-lo.

Saviani (1985) destaca que os professores devem dominar e entender as formas de ensino não como formas puras, esvaziadas de conteúdo, pois, já que são “[...] especialistas em pedagogia escolar cabe-lhes a tarefa de trabalhar os conteúdos de base científica, organizando-os nas formas e métodos mais propícios à sua efetiva assimilação por parte dos alunos.” (SAVIANI, 1985, p.28).

⁹ Acessível na Internet, no “site” www.literario.com.br

Mesmo não tendo sido estipulado nenhuma obrigatoriedade quanto ao uso dos jogos apresentados na instrumentalização, os jogos foram utilizados pelas professoras como estratégia de ensino, tanto em versões originais como em versões variantes.

Isso pode ser visualizado no Quadro 7, que também evidencia que o uso das versões originais, propostas na instrumentalização, diminui gradativamente, enquanto as versões variantes são usadas com maior frequência, o que está associado à segurança que as professoras adquiriram para empregar o jogo educativo com movimento.

As adaptações criadas retrataram um agir autônomo e consciente das educadoras sobre tal meio de ensino. É pertinente notar que, ao relacionar esse meio de ensino às suas necessidades e conteúdos definidos, o jogo foi usado com distintas finalidades: introduzir matérias novas, explicar conceitos, desenvolver as habilidades dos alunos, consolidar os conhecimentos e avaliar o processo educativo em andamento.

As participantes observaram a necessidade de atenção a vários detalhes envolvidos na utilização dos jogos, são cuidados específicos que ficaram explícitos nas ações das professoras e nos seus relatos equivalentes a este passo, tais como as adaptações referentes ao ambiente físico, a disposição e escolha de materiais, a forma, a linguagem e o momento dedicado para apresentar verbalmente o jogo para os alunos, etc.

Esses cuidados foram citados por Masetto (1997), para quem saber utilizar uma estratégia de ensino inclui desde a preocupação com a organização e exploração do espaço e dos materiais disponíveis, até o pensar sobre a disposição e o deslocamento físico de professor e alunos.

Em um olhar mais genérico sobre as situações vividas entre as educadoras e a utilização dos jogos educativos com movimento, foi plausível evidenciar várias questões.

Uma delas diz respeito à motivação e ao interesse que as crianças demonstram na presença dos jogos, que segundo os relatos das professoras e da diretora, eram notáveis até

mesmo no momento do recreio, em que os alunos, em pequenos grupos, recordavam os jogos que haviam aprendido nas aulas. Esses atos parecem ter constituído um importante *feedback* para as professoras, contribuindo para a intensificação da utilização desse recurso didático na escola.

Porém, foi possível perceber que o tipo e o grau de participação dos alunos no jogos variaram muito o que, segundo as professoras, ocorreu também em função de suas próprias atitudes e condutas. Isso é notável em relatos como:

Estou percebendo que a diversão nem sempre acompanha o jogo educativo. Tenho pensado se não é porque tenho uma postura muito intransigente diante da classe... (Prof. E, 3ª série).

Acho que existe uma linha fininha, que divide o espaço em que devemos interferir, dirigir, e o espaço que eles precisam para se sentir bem jogando. (Prof. F, 1ª série).

Algumas professoras (Prof. D, 4ª série, por exemplo) direcionaram os jogos, garantindo um espaço constante para as opiniões, sugestões e colaborações das crianças. Isso ocorreu na preparação do jogo (espaço, materiais, etc.), durante o jogo (modificações de regras e procedimentos, dúvidas sobre o conteúdo envolvido e a relação entre estes e o cotidiano dos alunos) e, também, após o término do jogo (avaliação do jogo, o que funcionou e o que não funcionou, reflexões sobre o conteúdo envolvido) (Anexo 2 – Foto 14).

Foi notado que, quando conduzido dessa forma, o jogo educativo com movimento intermediou o aluno e o saber elaborado, em meio a um processo participativo e interativo, mantido por uma relação professor-aluno horizontal, em que o diálogo foi desenvolvido, ao mesmo tempo em que se deu a oportunidade para cooperação e a solução conjunta dos problemas. Trata-se, tal como anuncia Saviani (1992a, p.79), de uma situação onde “[...] professor e alunos são tomados como agentes sociais.”

Com outras professoras (a Prof. E, 3ª série, principalmente nos primeiros jogos) foi observada uma postura mais diretiva e centralizadora, em que os alunos participaram de análises, discussões, questionamentos e opiniões, apenas esporadicamente.

Essas condutas distintas parecem ser consequência de diferentes posicionamentos e compreensões do próprio fenômeno educativo, no qual o jogo está radicado.

Mizukami (1986) ressalta que o fenômeno educativo não é uma realidade acabada, mas sim um fenômeno humano, histórico e multidimensional, e que, portanto, existem variadas formas de concebê-lo.

O estudo evidenciou que existe uma forte tendência de as educadoras habituadas a uma relação com seus alunos verticalizada, em que as decisões são concentradas na figura do professor sendo pequena e passiva a participação dos alunos, mantenham esse comportamento em situações de jogo educativo com movimento.

Foi observado, também, que, nesses casos, há a tendência de essas educadoras, na busca pelo comando de situação e no anseio de adquirir resultados com relação ao aprendizado dos conteúdos disciplinares propostos no jogo educativo com movimento, sucumbirem o aspecto lúdico, favorecendo puramente o aspecto educativo.

Por outro lado, os dados obtidos no quarto passo do programa de intervenção (momento da catarse) demonstram que esses comportamentos podem ser alterados (como foi possível notar, por exemplo, no caso da Prof. E, 3ª série) se o professor, ao utilizar o recurso didático em questão neste estudo, procurar manter equilibradas as suas funções lúdica e educativa, como foi indicado (no primeiro capítulo) por Brougère (1998a) e Kishimoto (1998a).

Para Kishimoto, o educador pode potencializar as situações de aprendizagem como a exploração e a construção do conhecimento, quando cria intencionalmente situações lúdicas como o jogo, buscando estimular certos tipos de aprendizagem, ou seja, visando a

uma dimensão educativa, mas preocupando-se, também, em manter “[...] as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar.” (KISHIMOTO, 1997, p.36).

Os dados apontaram que, com a preocupação de harmonizar os aspectos lúdico e educativo e buscando alcançar os objetivos educativos de forma prazerosa, o professor pode refletir continuamente, o que o levará a uma revisão de suas concepções e de sua conduta.

Esse processo foi percebido, por exemplo, no caso da Prof. E, 3ª série, que, ao longo da catarse, demonstrou ter passado por diversos momentos de auto-análise, repensando não apenas o seu agir sobre o jogo educativo, mas também sua abordagem enquanto educadora, dando indícios de um aperfeiçoamento profissional.

A busca por aprimoramento, segundo Pinto (2000), corresponde à consciência do educador, que, por meio de constantes reflexões, procede a uma análise interna de sua própria realidade pessoal como professor, examinando com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho.

Outra questão evidenciada nesse passo da pesquisa-intervenção corresponde ao uso do material figurativo-concreto utilizado em alguns jogos (como fichas, placas, fitas no pulso das crianças e marcas no chão). Segundo as professoras, esse material serviu como apoio à percepção sensorial e ao desenvolvimento das capacidades mentais das crianças, facilitando o processo pedagógico desenvolvido.

Foi observado que as professoras, objetivando diminuir e até retirar a presença desses apoios materiais, de modo a apresentar desafios aos alunos e requisitar habilidades mentais, como abstrações e generalizações, proporam, muitas vezes, modificações na estrutura dos jogos educativos com movimento (tais como alterações de regras). Este fato pode ser notado, por exemplo, em aplicações da Prof. A (4ª série), na versão do jogo “Fogo” e da Prof. B (1ª série), na “Corrida do Dominó”.

As participantes demonstraram, assim, um “saber docente” que, segundo Candau (1996), é construído ao longo da experiência profissional e que, portanto, deve ser valorizado e respeitado. Elas apresentaram conhecimentos sobre o recurso de ensino utilizado que as capacitou a direcioná-lo de acordo com os objetivos educativos em questão.

A experiência adquirida pelas professoras com a aplicação dos jogos educativos e as permutas de idéias no grupo também foi significativa, porque permitiu análises e conclusões, como foi demonstrado nas avaliações que elas fizeram sobre os formatos competitivo e cooperativo dos jogos. Elas notaram que as duas possibilidades são interessantes e úteis ao professor, desde que ele tenha claro quais são seus objetivos.

De acordo com as experiências relatadas, tanto na fase da instrumentalização como na fase da catarse o jogo educativo com movimento, em formato competitivo, que subentende a idéia de exclusão, acentua a idéia de “erro” e de “castigo”, principalmente quando propõe uma disputa individual entre os jogadores, deixando-os mais em evidência. Porém, foi possível perceber que essas características podem ser atenuadas, se a disputa é proposta entre duplas ou entre equipes, ou desfeitas, se a competição subentende o revezamento dos participantes.

Outro ponto que merece destaque, corresponde aos indicativos fornecidos pelas professoras de que o jogo educativo com movimento favorece o aluno a adquirir e desenvolver habilidades tais como atenção, coordenação e concentração. Isso pôde ser comprovado nos relatos da Prof. A (4ª série), em relação ao jogo “Escravos de Jó”.

Ao final do programa de intervenção, foi possível constatar as modificações que haviam ocorrido ao longo dos passos que o orientaram.

As mudanças eram esperadas, pois, como diz Saviani (1992a), os envolvidos em um processo pedagógico transformam-se durante o seu desenvolvimento, podendo tais transformações refletir-se também em outras instâncias sociais. No entanto, não se esperava

ingenuamente que tais mudanças fossem brutais, já que mudar a forma de pensar e agir nem sempre é suficiente para modificar as condições sociais da escola (MAZZEU, 1998).

Desse modo, nessa etapa, foi notado que os paradigmas iniciais do grupo de participantes transformaram-se e, na medida em que as professoras foram conhecendo o jogo educativo com movimento, descobrindo-o e incorporando-o, todas passaram a concebê-lo como um recurso de ensino perfeitamente viável e pertinente, tanto para mudar as rotinas de sala de aula, como para enriquecer os planejamentos escolares e desenvolver os conteúdos disciplinares.

Ao retomarem a análise dos fatores que haviam sido apontados como empecilhos ao uso do jogo educativo com movimento (falta de tempo, comodismo, repertório empírico restrito, falta de conhecimento teórico sobre o assunto, falta de material), as professoras concluíram que essas questões não eram inerentes ao uso dos jogos, mas consequência do contexto da escola pública brasileira. Assim, elas demonstraram ter percepção consciente da situação real em que sua atividade profissional se efetiva, o que, de acordo com Saviani (2000b), leva muitas vezes o profissional a lutar por melhores condições em sua prática pedagógica. A iniciativa das profissionais de buscar melhores condições pôde ser notada ao final da intervenção, quando elas requisitaram à escola novos livros, materiais e modificações no espaço escolar.

Os dados obtidos indicaram, ainda, que houve uma mudança de pensamento das professoras também em relação ao “uso do tempo” para preparo dos jogos. Preparar bem o jogo educativo com movimento e pensar nos detalhes para a sua efetivação deixaram de ser vistos como perda de tempo e passaram a ser entendidos como uma possibilidade de estruturar melhor o trabalho e garantir melhores resultados.

Também em relação à percepção das professoras do espaço físico da escola houve alterações. Ao explorarem, nas execuções dos jogos, locais diversos, como pátios, quadras,

área do refeitório e outros “cantinhos” indicados pelos alunos, a familiarização das participantes com o ambiente físico da escola pôde ser ampliada.

Esse fato ficou evidente pois as professoras, ao sugerirem o quadro de rodízio para ocupação dos espaços da escola, destacaram a questão dos “horários que consideravam propícios para o uso”, retratando, assim, intimidade com os ambientes, que lhes permitia saber, por exemplo, em quais horários os locais estariam com mais ou menos sombra, ou com mais ou menos barulho e movimentação.

A entrevista desenvolvida após o encerramento do curso de formação continuada indicou haver envolvimento das professoras com o jogo educativo com movimento e a intenção de dar continuidade ao trabalho iniciado.

O fato foi considerado positivo e pertinente aos interesses deste estudo que, ao propor em sua metodologia um programa de intervenção com caráter de formação continuada junto às professoras, buscou conceber “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua [...]”. (CANDAUI, 1996, p.150).

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Mesmo não considerando o jogo educativo com movimento como único ou principal recurso para um ensino bem sucedido, este estudo ateve-se ao princípio de que, se o educador tiver conhecimento teórico-prático e clareza com relação aos seus objetivos ao utilizar o jogo (para, se necessário, modificar sua estrutura e adequar as suas regras como lhe aprouver, explorando durante seu uso o máximo das situações didáticas e educativas), poderá obter ganhos significativos no processo de ensino-aprendizagem.

O jogo educativo com movimento pode, como foi verificado, ser um grande aliado à prática docente, criando um clima propício para o ensino, uma situação didática que pode favorecer a aquisição e o desenvolvimento de habilidades, tais como atenção, coordenação, concentração. O jogo com movimento pode intermediar a aquisição de conteúdos escolares pelos alunos e aquisição, pois comunica o saber escolar de forma atraente (tornando-o interessante para o aluno) e auxilia o processo de assimilação e sistematização desse saber.

No entanto, ao utilizar o jogo educativo com movimento, o professor deverá desenvolver um processo auto-reflexivo, dedicando sua atenção consciente ao que ensina (conteúdo) e a como ensina (forma), de maneira a obter uma fonte educativa e resgatar a fonte de prazer e alegria que há em aprender.

Para que se obtenham resultados promissores com esse instrumento de ensino, alguns cuidados são necessários em relação ao clima estabelecido entre o educador e os alunos, ao tipo de participação e envolvimento dos mesmos durante o uso dos jogos com movimento, e ao grau de dificuldades estabelecido por meio de suas regras e objetivos e diante dos conteúdos escolares enfocados.

Citações feitas pelas participantes, como “não basta que o recurso seja inovador, tem é que funcionar” e “não se usa o que não se conhece e entende”, demonstram que, por mais que as políticas e orientações educacionais instiguem o professorado à diversificação de metodologias e de recursos de ensino, os professores precisam conhecê-los para efetivá-los em suas rotinas.

Tendo em vista que as participantes deste estudo, que não receberam formação específica para lidar com o jogo educativo com movimento nem tiveram experiências de aprendizagem na área, representam a realidade da maioria dos educadores responsáveis pelo ensino das escolas públicas, é possível supor que seriam bem recebidas providências que corrigissem tais lacunas nos cursos de formação de professores.

Porém, parece essencial que seja disponibilizado ao professorado em formação oportunidades como a demonstrada aqui, em que o professor seja o sujeito de seu próprio processo de construção desse conhecimento, exercitando e estimulando suas habilidades, aprendendo por meio de suas próprias percepções, atitudes e reflexões.

Mesmo sem a pretensão de indicar um caminho único a ser trilhado, entendemos que as idéias proporcionadas neste estudo constituem uma contribuição para o esforço coletivo de construir uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar, sobre a prática pedagógica e seus recursos.

Esperamos, assim, que, para os leitores que não recebam tais idéias como novidades, essas possam reafirmar ou sistematizar coisas já sabidas. Para outros, porém, desejamos que essas idéias suscitem inquietação, possibilitando futuros intercâmbios com outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BLAKE, W. **Cantigas da inocência e da experiência**. Lisboa: Edições Antígona, 1994.

BOGDAN; BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, São Paulo: Projeto Cooperação, 2001.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998b. p.19-32.

CAFÉ, S. **Meditando com os anjos**. São Paulo: Pensamento, 1992.

CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCAR, 1996. p.139-152.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CAVALLARI, V. R. **Trabalhando com recreação**. São Paulo: Ícone, 1994.

FERES, J. M. **Iniciação musical**: brincando, criando e aprendendo. São Paulo: Recordi Editora, 1989.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FRIEDMANN, A. Jogos tradicionais. **Idéias**, São Paulo, n.7, p.54-61, 1992.

GALLARDO, J. S. P. (Org.). **Didática de Educação Física**: a criança em movimento – jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**: novas buscas em educação. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1964.

GIRARD, J. **Jeux éducatifs recueillis sous la direction de**. 2.éd. Paris: Geldage, 1911. (Col. Écoles maternelles et enfantines; méthode française d'éducation).

- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998a.
- _____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998b.
- LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto alegre: Artes Médicas, 1983.
- _____. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos**. Porto alegre: Artes Médicas, 1984.
- MACHADO, M. A. A. **Cantando e aprendendo 3**. Florianópolis: Edição do Autor, 1998.
- MACHADO, M. M. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998a.
- MASETTO, M. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, São Paulo, v.19, n.44, p.59-72, abr.1998. (O professor e o ensino: novos olhares).
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 1993.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- PINTO, V. A. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PROPOSTA PEDAGÓGICA. Prefeitura Municipal de São Carlos. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. EMEB “Antonio Stella Moruzzi”. São Carlos, 1999.
- RABECQ-MAILLARD, M. M. **Histoire des Jeux Éducatifs**. Paris: Fernand Nathan, 1969.
- REGIMENTO ESCOLAR. Prefeitura Municipal de São Carlos. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. EMEB “Antonio Stella Moruzzi”. São Carlos, 1998.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1992a.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992b.
- _____. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista ANDE**, n.9, p.27-28, 1985.
- _____. **A nova lei da educação: LDB –trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000a.
- _____. Educação: paixão e compromisso. **Educação em revista**, Belo Horizonte, 2000b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Prática pedagógica**: 3ª e 4ª séries; 1º grau. v.1. (Prática pedagógica). São Paulo: SE/CENP, 1994.

_____. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus; Federal. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. **Lei nº 9.394/96**, de 20.12.96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: SE/CENP, 1996. v.22-23, p.52-71.

WEINSTEIN, M.; GOODMAN, J. B. **Playfair, everybody's guide to non competitive play**. 10.ed. San Luis Obispo: Impact, 1993.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário 1

CARA PROFESSORA, GOSTARIA DE SOLICITAR SUA RESPOSTA PARA AS
QUESTÕES ABAIXO. AGRADEÇO, CONTANDO COM SUA COLABORAÇÃO.

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____
Estado civil: _____
Turma que leciona: _____
Turmas que já lecionou na escola: _____
Tempo de casa: _____
Telefone para contato: _____

FORMAÇÃO:

a) Ensino médio:

b) Ensino superior:

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

a) Experiência em escola pública:

Tempo de experiência () _____

b) Experiência em escola privada:

Tempo de experiência () _____

CARACTERIZE SEUS ALUNOS:

a) Quantidade de meninos: _____
b) Quantidade de meninas: _____
c) Idade média: _____
d) Locais provenientes: _____
e) Nível sócio-econômico: _____
f) Outras observações que julgar importantes: _____

RESPONDA:

1– Como define JOGO EDUCATIVO?

2– Utiliza jogos em suas aulas:

Sim Não

com pouca frequência com muita frequência

No caso da resposta ser positiva, especificar:

3– Que tipo de jogos utiliza e com que finalidades?

4– Em que espaço-físico os desenvolve?

5– Que tipo de materiais utiliza?

6– Diria que nos jogos que utiliza, o movimento:

não é explorado

é pouco explorado

é muito explorado

Anexo 1 – Questionário 2

Nome: _____

- 1– Está utilizando jogos em suas aulas:
 com a mesma freqüência
 com maior freqüência
- 2– Acredita ter ocorrido alguma mudança em sua visão sobre o jogo educativo? Justifique.
- 3– Acredita ter ocorrido alguma mudança em sua visão sobre o jogo educativo com movimento? Justifique.
- 4– Acredita ter ocorrido alguma mudança em sua prática? Comente sua resposta.
- 5– Acredita ter ocorrido alguma mudança em seus alunos com o uso dos jogos? Comente sua resposta.
- 6– Acredita ter ocorrido alguma mudança quanto à utilização do espaço físico escolar? Comente sua resposta.
- 7– Acredita ter ocorrido alguma mudança quanto à utilização de materiais? Comente sua resposta.
- 8– Considera viável utilizar esses jogos como recurso pedagógico para o ensino dos conteúdos escolares?
 sim não
- 9– Do que pôde sentir até agora, o que ressaltaria quanto ao uso do jogo com movimento como recurso pedagógico?

ANEXO 2 - FOTOS

Anexo 2 – Fotos

Foto 1 – Professoras participantes durante a confecção do mural coletivo (segundo passo do programa de intervenção – “problematização”)



Foto 2 – Professoras participantes durante a confecção do mural coletivo (segundo passo do programa de intervenção – “problematização”)



Foto 3 – Professoras participantes durante a vivência do **Jogo das cadeiras** (terceiro passo: instrumentalização)



Foto 4 – Vivência. Jogo **Muito prazer** (terceiro passo: instrumentalização)



Foto 5 – Vivência. Jogo **Trilha** (terceiro passo: instrumentalização)



Foto 6 – Prof. B. Jogo **Para dentro e para fora** (quarto passo: catarse)



Foto 7 – Prof. C. Jogo **Muito prazer**



Foto 8 – Prof. E. Jogo **Trilha**



Foto 9 – Prof. D. Jogo **Trilha**



Foto 10 – Prof. C. Jogo **Fogo**



Foto 11 – Prof. B. Jogo **Corrida do dominó**



Foto 12 – Prof. C. Jogo **Alerta**





Foto 13 – Prof. C. Jogo **Alerta**

Foto 14 – Prof. B. Jogo **Bolichão**



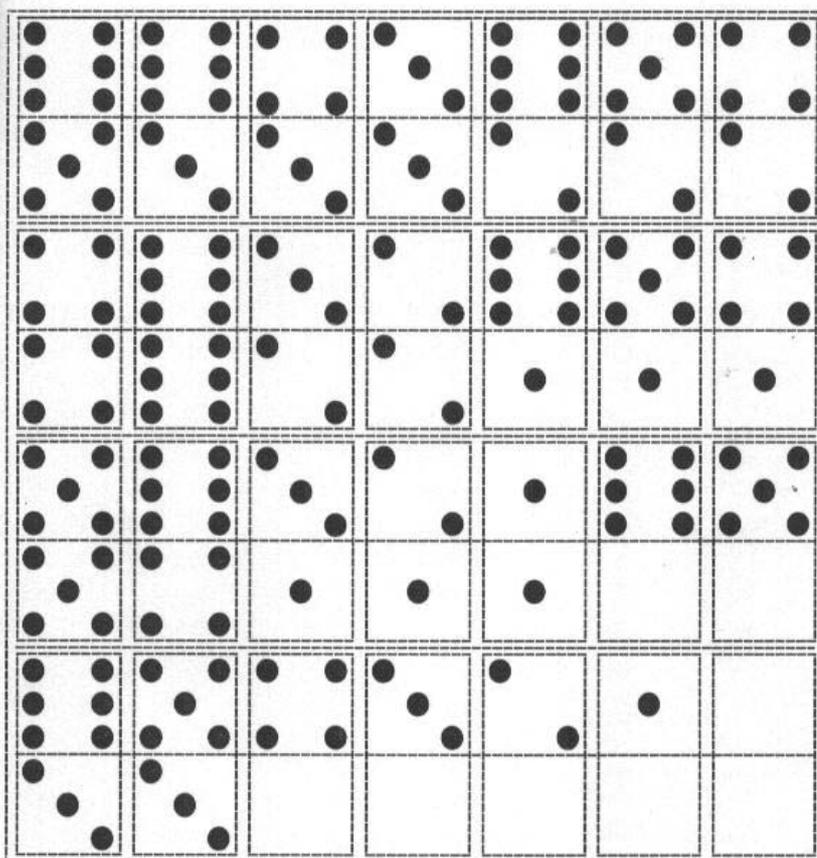
Foto 15 – Prof. D (4ª série). Analisando com a classe os jogos vivenciados



Anexo 3 – Modelo: Material Jogo Corrida do dominó
(ANTUNES, 1998, p.299).

DOMINÓS

(Para recortar e montar – Colar em cartolina e,
eventualmente, plastificar.)



Anexo 4 – Proposta Pedagógica



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



4 Proposta pedagógica / 1999

I- IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E DA ENTIDADE MANTENEDORA

1 – IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal de Educação Básica "ANTONIO STELLA MORUZZI"

Rua Teotônio Vilela, 501

Bairro Jardim Tangará

São Carlos – Estado de São Paulo

CEP – 13568-000

Ato de Instalação e Autorização de Funcionamento Ensino Fundamental – Proc. 128/1709/98
DRE/RP Port. de 27/04/98 Publ. DO 28/04/98

Ato de Autorização de Denominação – Lei Municipal nº 11493/98 de 27/03/98

2 – ENTIDADE MANTENEDORA

Prefeitura Municipal de São Carlos

3 – NÍVEIS MANTIDOS

Ensino Fundamental

4 – MODALIDADES

Ciclo I - 1ª e 2ª série

Ciclo II - 3ª e 4ª série

5 – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: Anual



Proposta pedagógica / 1999

II - FINALIDADES E OBJETIVOS DA INSTITUIÇÃO

- A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

- O ensino será ministrado nos seguintes princípios:

- 1 - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- 2 - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- 3 - pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas;
- 4 - valorização do profissional da educação escolar;
- 5 - garantia do padrão de qualidade;
- 6 - valorização da experiência extra-escolar.

III - OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

1 - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;

2 - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

3 - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

4 - o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

5 - a compreensão da cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

6 - o posicionamento crítico de maneira crítica, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo, como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

3



Proposta pedagógica / 1999

7 - o conhecimento das características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e ou sentimento de pertinência ao país;

8 - o conhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos e nações posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

9 - a percepção de si mesmo como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

10 - o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

11 - o conhecimento e cuidado com o próprio corpo valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e a saúde coletiva;

12 - a utilização das diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

13 - a utilização de fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

14 - o questionamento da realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise-crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

IV - DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

1 - OBJETIVOS GERAIS A ATINGIR

- Diminuir a evasão e retenção escolar;
- Favorecer a atualização do corpo docente em cursos oferecidos pela SMEC, pelas Universidades em parcerias;
- Manter a interdisciplinaridade;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

4



Proposta pedagógica / 1999

- Incentivar os alunos quanto a freqüência visando ao bom desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem;
- Manter a participação e integração da comunidade no cotidiano escolar de forma progressiva.

2 – DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Os currículos do ensino fundamental terão uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

- **Constam da base nacional comum:** o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
- O ensino da arte, como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
- A educação física ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.
- ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.
- Ensino Religioso, de matrícula facultativa, sem ônus para a Prefeitura, de acordo com a opção religiosa do aluno, ministrada pelo próprio professor, ou por professor credenciado.

3 – SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Os conteúdos são elementos indispensáveis à compreensão da realidade e instrumentos para a participação dos indivíduos na sociedade.

O projeto pedagógico da escola visa preparar os alunos para exercer a sua cidadania. O exercício da cidadania implica saber ler e interpretar a realidade econômica-política-social, lidar com conceitos científicos e matemáticos, conhecer e reivindicar direitos, saber utilizar as tecnologias atuais numa perspectiva solidária, crítica e autônoma.

Para atingir estes objetivos a direção continuará trabalhando em equipe, criando um clima de confiança e tolerância, dando condições para que os profissionais que atuam na escola, assim como os pais de alunos, possam falar, fazer-se ouvir, esclarecer divergências e alcançar consensos amplos, tendo em vista a aprendizagem dos alunos e os critérios para seleção e organização de conteúdos, visando a formação de conceitos, habilidades, atitudes e



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

5



Proposta pedagógica / 1999

conhecimento. Deve partir de um amplo diagnóstico, atualizando-se as informações sobre o corpo discente, docente, funcional e sobre os resultados que a escola vem obtendo a respeito de promoção, retenção e evasão.

Estas informações deverão ser levadas em conta para que o professor estabeleça uma relação entre a realidade dos alunos e o conhecimento sistematizado que será construído com eles.

Nesta perspectiva, a concorrência das diferentes áreas do conhecimento deverá garantir ao aluno:

- domínio da língua portuguesa, utilizando os recursos expressivos de diferentes valores sociais;
- aproveitamento dos conhecimentos matemáticos e a compreensão dos processos pelos quais tais conceitos se formam e se desenvolvem;
- a utilização dos conhecimentos científicos-tecnológicos e dos procedimentos de investigação;
- a compreensão da realidade histórico-social e da organização do espaço a fim de poder intervir nessa realidade;
- conhecimento e valorização das diversas formas de expressão e ampliação dos recursos de que se utiliza para sua comunicação.

Assim sendo, a aprendizagem escolar não deve ser entendida como uma recepção passiva de conhecimento, mas como um processo ativo de elaboração.

4 - LINHAS METODOLÓGICAS

O conhecimento não será visto como algo situado fora do indivíduo, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior. Será antes de mais nada, uma construção histórica e social.

A intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa.

Para a estruturação da intervenção educativa será fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real, do potencial. O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho, sem ajuda de ninguém.

O conhecimento será o resultado de um processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

O professor promoverá a aprendizagem dos alunos, envolvendo-os, estimulando seu processo de pensamento, explorando todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fazendo e refazendo percursos, criando e renovando procedimentos, adotando-se assim uma prática reflexiva.

O aluno só terá motivação para aprender o que tem significado para ele.

A aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais relações o aluno conseguir estabelecer com seu cotidiano, com suas experiências anteriores e com sua própria organização do conhecimento.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

6



Proposta pedagógica / 1999

Os conteúdos serão organizados seguindo uma seqüência permitindo ao aluno estabelecer relações dentro de cada tema e entre os temas.

A aprendizagem será vivenciada o máximo possível para que a criança atribua significado àquilo que aprende. Neste sentido deverão ser usados no desenvolvimento das aulas todo o material pedagógico disponível na Escola e os que os professores julgarem necessários, não medindo esforços na confecção desses materiais.

Nesta linha metodológica faz-se presente constantemente a auto-avaliação do professor com os seguintes questionamentos:

- Estou intervindo nas diversas situações para que os alunos avancem no domínio de técnicas e habilidades?
- Estou tratando dos casos de dificuldade de aprendizagem para que os alunos avancem no processo ensino-aprendizagem?
- Estimulo os alunos a expor suas idéias e opiniões?
- Ofereço diariamente textos variados para os alunos, incentivando-os a ler?
- Meus alunos produzem textos pelo menos duas vezes por semana?
- Exponho e divulgo as produções dos alunos, garantindo assim a função social da escrita?
- Utilizo os textos dos alunos, mas esclareço e informo sobre a escrita convencional?
- Proporciono situações-problema diariamente?
- Estou trabalhando com a interdisciplinaridade?
- Estou trabalhando o coletivo, o grupal e o individual?

5 - DIRETRIZES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO – RECUPERAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO

A avaliação nos diversos componentes curriculares será aplicada de maneira diversificada, para que o aluno possa demonstrar sua habilidade e conhecimento. Este processo ocorrerá simultaneamente ao processo ensino-aprendizagem, dentro do próprio contexto da aula em desenvolvimento.

O processo de avaliação deverá ocorrer diariamente e ter sempre conotação diagnóstica.

A avaliação determinará o rumo e o ritmo do trabalho pedagógico, o professor estará sempre buscando a eliminação das deficiências do aluno.

Somente após corrigidas estas deficiências, o aluno terá condições de prosseguir na elaboração de novos conhecimentos.

No processo de avaliação, o acompanhamento das atividades do dia-a-dia dos alunos torna-se importante, visto que, a partir de aulas participativas, o aluno terá oportunidade de discutir, opinar, levantar hipóteses e construir novos conhecimentos.

O processo de avaliação poderá ocorrer, entre outros, do seguinte modo:

⇒



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

- ⇒ Observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controles, diário de classe e outros;
- ⇒ Análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que possa Ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;
- ⇒ Atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem Ter objetividade ao expor sobre o tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos.

A avaliação deverá ser encarada normalmente pelo aluno, permitindo que este se sinta descontraído e possa realizar suas atividades de avaliação com segurança.

6 – ATIVIDADES EXTRA CURRICULARES

Serão atividades que complementarão o desenvolvimento dos temas propostos em sala de aula ou enriquecerão o conhecimento do aluno:

1. Pesquisas
2. Aulas-passeio
3. Visitas à biblioteca, incentivando a leitura
4. Concursos literários
5. Peças de teatro
6. Festival de danças
7. Feira do Conhecimento

7 – PROJETOS ESPECIAIS

A escola poderá desenvolver projetos especiais abrangendo:



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

- Atividades de reforço e de recuperação de aprendizagem e orientação de estudos;
- Programas especiais de aceleração de estudos para alunos com defasagem idade/série;
- Organização e utilização de salas-ambiente, de multimeios, de multimídia, de leitura e laboratórios;
- Grupos de estudo e pesquisas (projeto CONPET na Escola, CDCC-Educação Ambiental, DENGUE, Saúde Brasil, etc)
- Cultura e lazer (caça-talentos, jornal da Escola, Encontro com o autor)
- Clubes de estudo
- Laboratório de Informática
- Outros de interesse da comunidade.

V - DO DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Em 1999 estaremos trabalhando com o Ensino Fundamental no sistema de Ciclos, implantados pela Secretaria Municipal de Educação. (Del. 9/97)

METAS E AÇÕES

- 1 - Melhoria de qualidade do ensino com a participação consciente e efetiva da comunidade, visando à condução do aluno ao exercício da cidadania, bem como à diminuição do índice de evasão e ausências.
- 2 - Promover a capacitação dos professores, oferecendo subsídios de leitura, discussões e reflexões sobre suas práticas pedagógicas.
- 3 - Estimular a participação dos professores em Orientações Técnicas, Cursos e encontros promovidos pela SMEC, Universidades e outras instituições com o objetivo de estimular no aluno o gosto pela aprendizagem.
- 4 - Implantar o Sistema de Ciclos no Ensino Fundamental
- 5 - Manter o acesso à biblioteca.
- 6 - Incentivar pesquisas.
- 7 - Favorecer projetos nas diferentes áreas do conhecimento.
- 8 - Promover excursões extra-escolares.
- 9 - Incentivar a participação da família na vida escolar do aluno.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTÔNIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

PROVISÃO DE RECURSOS

Os recursos utilizados para implementação da Proposta Pedagógica serão os provenientes de:

- verbas próprias enviadas para as escolas através da FNDE e outros órgãos oficiais;
- arrecadações da APM, através de eventos.

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A avaliação se processará nas HTPs e bimestralmente deverá ser feita pela Direção e Coordenação uma avaliação da U.E. em seu desempenho pedagógico, didático e administrativo.

Serão enfatizados:

- Postura do professor em sala de aula
- Desenvolvimento da proposta pedagógica
- Desenvolvimento das propostas curriculares conforme os PCNs
- Receptividade do aluno
- Sistema de avaliação do professor
- Desempenho do professor na orientação de estudos aos alunos
- Recuperação contínua em sala de aula
- Acompanhamento da frequência dos alunos
- Causas do baixo rendimento escolar
- Projetos de recuperação

CONSELHOS DE CLASSE

Os conselhos de Classe, enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizar-se-ão de forma a:

- Possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas;
- Propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- Favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada série/classe;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

- Orientar o processo de gestão do ensino.

Os conselhos de Classe serão constituídos por todos os professores da mesma classe, e contarão com a participação de alunos de cada classe, independentemente de sua idade.

Os conselhos de classe deverão se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, ou quando convocados pelo diretor.

A P M E CONSELHO DE ESCOLA

As instituições escolares terão a função de aprimorar o processo de construção da autonomia da escola e as relações de convivência intra e extra-escolar. A escola contará, no mínimo, com as seguintes instituições escolares criadas por lei específica:

- 1 - Associação de Pais e Mestres
- 2 - Conselho de Escola

O conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

O conselho de escola tomará suas decisões, respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e da legislação vigente.

O conselho de escola poderá elaborar seu próprio estatuto.

A composição e atribuições do conselho da escola estão definidas em legislação específica.

Cabe à direção da escola garantir a articulação da Associação de Pais e Mestres com o Conselho de Escola.

Todos os bens da escola e de suas instituições juridicamente constituídas, serão patrimoniados, sistematicamente atualizados e cópia de seus registros encaminhados anualmente ao órgão de administração local.

VI - DIRETRIZES PARA VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Avaliação contínua, investigativa e diagnóstica.

- A avaliação vista como acompanhamento da aprendizagem é **contínua**, é uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento.

- Ao invés de estar a serviço da nota, a avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento e para o professor, transforma-se num recurso de **diagnóstico**.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

- As provas, podem compor, com outros instrumentos, um conjunto coerente de práticas de avaliação. Seus resultados não podem ser utilizados como único indicador de desempenho escolar.

- No cotidiano da sala de aula, os alunos devem ser ajudados a refletir sobre a maneira como estão realizando cada tarefa e como podem melhorar suas competências, através da auto-avaliação.

O processo de avaliação do ensino e da aprendizagem poderá ser realizado através de procedimentos externos e internos, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

1 – AVALIAÇÃO INTERNA DO ENSINO E APRENDIZAGEM

É de responsabilidade da escola e será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo com um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível ou etapa da escolaridade.

A avaliação interna tem por objetivos:

- diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;
- possibilitar que os alunos auto-avaliem sua aprendizagem;
- orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- fundamentar as decisões do conselho de classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, da classificação e reclassificação de alunos;
- orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

A sistemática de avaliação do rendimento do aluno e a escala adotada pela escola para expressar os resultados constam do Regimento Escolar.

Os registros serão realizados por meio de sínteses bimestrais e finais em cada disciplina e deverão identificar os alunos com rendimento satisfatório ou insatisfatório.

1.1- PROGRESSÃO CONTINUADA

A escola adotará o regime de Progressão Continuada com a finalidade de garantir a todos o direito público subjetivo de acesso, permanência e sucesso no ensino fundamental.

A organização do ensino fundamental em dois ciclos favorecerá a progressão bem sucedida, garantindo atividades de reforço e recuperação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, através de novas e diversificadas oportunidades para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

1.2 - ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO

O regime de progressão continuada pede avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, cabendo recuperação toda vez que os resultados alcançados ao longo do ano letivo não sejam satisfatórios.

As atividades pedagógicas de recuperação da aprendizagem dos alunos deverão ocorrer:

- De **forma contínua**, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares.

1.3 - DA FREQUÊNCIA DO ALUNO E COMPENSAÇÃO DE AUSÊNCIAS

A escola fará o controle sistemático de frequência dos alunos às atividades escolares e bimestralmente adotará as medidas necessárias para a compensação de ausências que ultrapassem o limite de 25% do total das horas letivas.

As atividades de compensação serão programadas, orientadas e registradas pelo professor com o objetivo de sanar as dificuldades provocadas pelas ausências às aulas.

O controle de frequência será efetuado sobre o total de horas letivas, exigida frequência mínima de 75% para promoção.

2- SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA (FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL)

A avaliação externa poderá ser realizada pelos diferentes níveis da administração, de forma contínua e sistemática e em momentos específicos.

A síntese desses resultados deverão nortear os momentos de planejamento e replanejamento da escola.

VII - DA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

A carga horária mínima anual será de 1000 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo exercício.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

MATRICULA

A matrícula na escola será efetuada pelo pai ou responsável, ou pelo próprio aluno, quando for o caso, observadas as diretrizes para atendimento da demanda escolar e os seguintes critérios:

- 1 – **Por ingresso**, na 1ª série do ensino fundamental, com base apenas na idade;
- 2 – **Por classificação, ou reclassificação**, a partir da 2ª série do ensino fundamental.

2.1 – CLASSIFICAÇÃO

A classificação ocorrerá:

- Por **PROGRESSÃO CONTINUADA**, no ensino fundamental, ao final de cada série, durante os ciclos
- Por **PROMOÇÃO**, ao final do Ciclo I e do Ciclo II do ensino fundamental
- Por **TRANSFERÊNCIA**, para candidatos de outras escolas do país ou do exterior.
- Mediante **AValiação** feita pela escola para alunos sem comprovação de estudos anteriores, observados os critérios de idade e outras exigências específicas do curso.

2.2 – RECLASSIFICAÇÃO

A reclassificação do aluno, em série ou etapa adequada ao seu grau de desenvolvimento e experiência, tendo como referência a correspondência idade/série e a avaliação de competências nas matérias da base nacional comum do currículo, ocorrerá a partir de:

- proposta apresentada pelo professor ou professores do aluno, com base nos resultados de avaliação diagnóstica;
- solicitação do próprio aluno maior ou do responsável pelo aluno menor diante requerimento dirigido ao diretor da escola.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

Os procedimentos para a reclassificação de alunos estão previstos nos artigos 54 e 55 do Regimento Escolar.

EXPEDIÇÃO DE DOCUMENTOS DA VIDA ESCOLAR

A escola deve expedir:

- 1 – Históricos escolares;
- 2 – Declarações de conclusão de série ou ciclo;

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO

Os conselhos de classe definirão os procedimentos referentes ao processo de recuperação que constarão no plano de gestão escolar.

Os pais serão informados sobre os procedimentos de ensino adotados, os resultados de aprendizagem alcançados e a necessidade de estudos de recuperação.

VIII - DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO

1 – CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE E ADMINISTRATIVO

Os professores que compõem o nosso corpo docente são em sua maioria titulares de cargo, classificados por concurso público municipal de provas e títulos. Alguns são contratados por um ano, para substituições, classificados pela SMEC, através de títulos.

Temos 13 (onze) professores de 1ª a 4ª séries efetivos dos quais 01 (um) está afastado da sala para atuar atuando como responsável por creche. Este está sendo substituído por professor ACT. Dois professores ACTs em duas classes de Aceleração.

Há 09 (nove) com Licenciatura Plena em Pedagogia, 01 (um) com Licenciatura Plena em História; 05 (cinco) com formação para professores primários.

Há um professor-coordenador que acompanha o desenvolvimento das atividades pedagógicas da Unidade Escolar.

Diretor de Escola – Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Administração e complementando com Orientação Educacional.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

Temos 02 (dois) Auxiliares Administrativos junior um com 2º grau completo e outro com 3º Grau completo (Faculdade de Direito). Estes funcionários são efetivos concursados pela Prefeitura Municipal de São Carlos.

Temos ainda 02 (dois) vigias noturnos que se revezam em dias alternados.

Temos 04 (quatro) funcionárias serviços gerais, das quais 01(uma) possui o 1º Grau completo; 01 (uma) o 1º Grau incompleto, 01 (uma) o 2º Grau completo e cursando o magistério 1º. Grau e 01 (uma) cursando o 2º Grau.

Uma servente-merendeira que possui 1º.Grau e é responsável pelo preparo e distribuição da merenda aos alunos, junto de duas serviços gerais que se revezam na cozinha e duas na limpeza

2 - NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTINUADA

Será de acordo com a necessidade dos profissionais envolvidos para a realização da proposta pedagógica e disponibilidade de recursos, nos HTPs. Também se buscará parcerias com as Universidades locais.

3 - A COORDENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O trabalho do professor-coordenador é realizado em conjunto com os docentes e serão consideradas ações comuns a todos, tais como:

- Acompanhar a postura didático-pedagógica do professor em sala de aula;
- Orientar quanto ao tratamento metodológico mais adequado ao nível e perfil de cada classe;
- Garantir que a avaliação perca o caráter classificatório e seja um instrumento educativo para que o docente tenha um diagnóstico de aprendizagem e que o processo de recuperação ocorra de maneira contínua dentro do próprio contexto de sala de aula, durante o ano letivo;
- Priorizar a interdisciplinaridade entre todos os componentes curriculares, aprofundando conteúdos que enriqueçam a aprendizagem em todas as séries e disciplinas;
- Desenvolver propostas, através de discussões e reflexões nos encontros de HTPCs e no período de planejamento;
- Manter o uso da sala de leitura;
- Divulgar e fornecer aos professores materiais disponíveis na escola, como forma de apoio didático em sala de aula;
- Organizar e implementar atividades culturais e artísticas entre os alunos, acompanhando o calendário de eventos cívicos e culturais da escola;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"



Proposta pedagógica / 1999

- Criar um ambiente cordial e afetivo, de vínculo, que possibilite a cada um o resgate de sua individualidade profissional e pessoal;
- Direcionar nosso plano para atender, de maneira mais imediata às necessidades de nossa clientela;
- Acompanhar o processo de avaliação, estimulando a recuperação no próprio contexto das aulas, orientando os professores, pais e alunos relativamente à superação de dificuldades;
- Participar das reuniões de Conselho de Escola, Classe, reuniões pedagógicas, administrativas, reunião com pais;
- Fazer uma avaliação no final do 1º semestre e no final do ano, com professores, alunos e Direção, sobre a Proposta Pedagógica desenvolvida pela escola e a necessidade de possíveis mudanças.

O papel do Coordenador Pedagógico será de agente integrador de toda a Unidade Escolar para o desenvolvimento de um trabalho participativo e coerente com o objetivo de oferecer ao aluno um ensino de melhor qualidade, visando formar cidadãos conscientes independentes de suas origens sociais, que possam integrar na sociedade competitiva.

BIBLIOGRAFIA

1. Azanha, J.M.P. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola, Escola de Cara Nova, Planejamento/98 -
SEE
2. S.E.E. As mudanças na Educação e Construção da Proposta Pedagógica da Escola. Escola de Cara Nova - Planejamento/98
3. Fusari, J.C. A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar.
F.D.E. Idéias 16 - pg. 69-77
4. UDEMO - jornal do Projeto Pedagógico - Janeiro/98
5. Série Raízes e Asas - Trabalho coletivo na escola e Projeto de escola
6. SEE/CENP - Propostas Curriculares
7. Lei 9394/96
8. Parecer CEE 67/98
9. Parâmetros Curriculares Nacionais
10. Deliberação CEE 9/97 - Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental

Anexo 5 – Regimento Escolar



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

1

REGIMENTO ESCOLAR

TÍTULO I

Das Disposições Preliminares

Capítulo I

Da Caracterização

Artigo 1º - A Escola Municipal de Educação Básica "ANTONIO STELLA MORUZZI", situada na Rua Teotônio Vilela, 501, Bairro Jardim Tangará, São Carlos – SP, área jurisdicionada à Delegacia de Ensino de São Carlos, ministra Ensino Fundamental, organizados em 2 ciclos: I e II, cada ciclo abrangendo 2 séries.

Parágrafo Único – A escola foi criada pela Portaria de 27/04/98, publicada no DO. de 28/04/98 – Proc. 128/1709/98 DRE/SC – Ensino Fundamental. Ato de Autorização de Denominação – Lei Municipal nº 11493 de 27/03/98.

Capítulo II

Dos Objetivos

Artigo 2º – São objetivos dessa Escola, além daqueles previstos na Lei Federal nº 9.394/96:

- I – elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- II – formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- III – promover a integração escola – comunidade;
- IV – proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino;
- V – estimular em seus alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

2

REGIMENTO ESCOLAR

Capítulo III

Da Organização e Funcionamento

Artigo 3º - Essa escola funciona em dois turnos diurnos e um noturno, oferecendo a carga horária de mil horas para o diurno e oitocentas horas para o noturno, ministradas em duzentos dias de efetivo trabalho escolar.

TÍTULO II

Da Gestão Democrática

Capítulo I

Dos Princípios

Artigo 4º - A gestão democrática dessa escola, com observância dos princípios de autonomia, coerência, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e co-responsabilidade da comunidade escolar, far-se-á mediante a:

- I – participação de seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica;
- II – participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola e Conselhos de série, termo e Associação de Pais e Mestres;
- III – autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;
- IV – administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos;
- V – transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
- VI – valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Capítulo II

Das Instituições Auxiliares

Artigo 5º - A escola contará com a seguinte instituição auxiliar:

I - Associação de Pais e Mestres

§ 1º - Cabe à direção da escola garantir a articulação da Associação de Pais e Mestres com o Conselho de Escola.

Artigo 6º - Outras instituições e associações poderão ser criadas pelo Conselho de Escola

Artigo 7º - Todos os bens da escola e de suas instituições juridicamente constituídas serão patrimoniados e sistematicamente atualizados; cópias de seus registros serão encaminhados anualmente ao órgão de administração local.

Capítulo III

Dos Colegiados

Artigo 8º - A escola contará com os seguintes colegiados:

I - Conselho de Escola.

II - Conselhos de Série e Termo.

SEÇÃO I

Do Conselho de Escola

Artigo 9º - O Conselho de Escola, com posição e atribuições definidas em legislação específica, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa.

Artigo 10º - O Conselho de Escola tomará suas decisões respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, a proposta pedagógica da escola e a legislação vigente.

Artigo 11 - O Conselho de Escola elaborará seu próprio estatuto com observância do disposto no artigo anterior.

Artigo 12 - É competência do Conselho de Escola:



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

- I – Apontar as diretrizes para a elaboração das Normas de Convivência da Escola;
- II – Analisar e aprovar essas Normas de Convivência;
- III – Julgar os procedimentos que atentem contra as Normas de Convivência da Escola;
- IV – Analisar e julgar toda infração ao regimento escolar para aplicação de penalidades ou encaminhamento a autoridades competentes.

SEÇÃO II

Dos Conselhos de Série e Termo

Artigo 13 - Os Conselhos de Série e Termo enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizar-se-ão de forma a:

- I – possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e termo;
- II – propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- III – favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada série/termo;
- IV – orientar o processo de gestão de ensino.

Artigo 14 - Os Conselhos de Série e termo serão constituídos pelo Diretor da Escola, que o preside, pelo Assistente de Diretor, pelo Professor Coordenador Pedagógico, professores da mesma série e termo, e contarão com a participação de um aluno de cada série e termo independentemente de sua idade, escolhido por seus pares, nos momentos destinados às discussões:

- I – as votações condizentes às atribuições do conselho são exclusivas do corpo docente. Cabe à Presidência do conselho o voto decisório, no caso de empate na votação.
- II – O Diretor da Escola, poderá delegar a presidência dos Conselhos de Classe ao Vice-Diretor, ao Professor coordenador ou a um dos membros do corpo docente.

Artigo 15 - Os Conselhos de Série e Termo deverão se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, e, extraordinariamente, sempre que necessário, mediante convocação da direção.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Capítulo IV

Das Normas de Gestão e Convivência

Artigo 16 – As normas de gestão e convivência, elaboradas com a participação representativa dos envolvidos no processo educativo, pais, alunos professores e funcionários contemplarão, no mínimo:

- I - Os princípios que regem as relações profissionais e interpessoais;
- II - Os direitos, deveres e regime disciplinar dos participantes do processo educativo;
- III - As formas de acesso e utilização coletiva dos diferentes ambientes escolares;
- IV - A responsabilidade individual e coletiva na manutenção de equipamentos, materiais, salas de aulas e demais ambientes.

SEÇÃO I

Dos Princípios que regem as relações Profissionais e Interpessoais

Artigo 17 – A conduta dos elementos envolvidos no processo educativo deverá pautar-se pela Ética profissional devendo ser cultivados o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade.

§ 1º - O respeito mútuo será considerado como dever e direito numa relação de reciprocidade: respeitar e ser respeitado, qualquer que seja a função desempenhada no processo educativo.

§ 2º - A justiça será inspirada nos ideais de igualdade e equidade exigirá discernimento e sensibilidade.

§ 3º - O diálogo será valorizado como forma de esclarecer conflitos e garantir o convívio social harmônico e o consenso nas situações que assim o exigir.

§ 4º - A solidariedade, relacionada com o exercício da cidadania, será manifestada através da ajuda desinteressada de todos e da participação nos eventos e projetos da instituição.

SEÇÃO II



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

6

REGIMENTO ESCOLAR Dos Direitos e dos Deveres

Artigo 18 - Além dos direitos decorrentes da legislação específica, são assegurados à direção, docentes e funcionários:

- I - o direito à realização humana e profissional;
- II - o direito ao respeito e as condições condignas de trabalho;
- III - o direito de recurso à autoridade superior.

Artigo 19 - Aos diretores, docentes e funcionários, caberá, por outro lado, além do que for previsto na legislação:

- I - assumir integralmente as responsabilidades e deveres decorrentes de seus direitos e de suas funções;
- II - cumprir seu horário de trabalho, reuniões e período de permanência na escola;
- III - manter com seus colegas um espírito de colaboração e amizade.

Artigo 20 - Aos diretores, docentes e funcionários, quando incorrerem em desrespeito, negligência ou revelem incompetência ou incompatibilidade com a função que exercem, cabem as penas disciplinares previstas na legislação específica de cada segmento.

Artigo 21 - Os alunos maiores de 18 anos e os responsáveis pelos alunos menores, como participantes do processo educativo, têm direito à informação sobre sua vida escolar, bem como o direito de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente nas Reuniões de Pais e Mestres.

§ 1º - Para efeito desse regimento, os responsáveis pelo aluno menor de 18 anos são seus pais ou a pessoa maior judicialmente identificada como tal.

§ 2º - Na falta dos pais ou do responsável judicialmente definido, será considerada responsável a pessoa que efetuou a matrícula do menor.

Artigo 22 - Os alunos, além do que estiver previsto na legislação, têm direito a:

- I - formação educacional adequada e em conformidade com os currículos apresentados no planejamento anual;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

II – respeito à sua pessoa por parte de toda a comunidade escolar;

III – convivência sadia com seus colegas;

IV – comunicação harmoniosa com seus educadores;

V – associação, podendo eleger representantes;

VI – recorrer às instâncias escolares superiores.

Artigo 23 - Os alunos, além do que dispõe a legislação, tem o dever de:

I – participar consciente de sua própria educação, comparecendo a todas as atividades educacionais;

II – cumprir as Normas de Convivência da Escola;

III – integrar-se à comunidade escolar;

IV – respeitar seus educadores, colegas, funcionários, assim como seus valores morais e culturais;

V – respeitar o espaço físico e bens materiais da escola colocados a sua disposição;

VI – comparecer às atividades escolares portando identificação escolar;

Parágrafo Único – A escola poderá fornecer o uniforme e o material escolar aos alunos comprovadamente carentes.

Artigo 24 - O não cumprimento das obrigações e a incidência em faltas disciplinares poderão acarretar ao aluno as sanções:

I - Advertência verbal;

II - Advertência por escrito;

III - Suspensão temporária de todas as atividades, até o máximo de cinco dias, com ciência do responsável, se menor, e encaminhamento às autoridades judiciais, competentes, respeitadas as Normas do Estatuto da Criança e do Adolescente, sempre que for o caso.

§ 1º - Todas as medidas disciplinares serão tomadas obedecendo-se o disposto no artigo 12, incisos III e IV deste Regimento e respeitando-se o direito a:

I – ampla defesa;

II – recurso a órgãos superiores, quando for o caso;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

III – assistência dos responsáveis quando o aluno tiver idade inferior a 18 anos;

IV – continuidade de estudos, no mesmo ou em outro estabelecimento de ensino;

§ 2º - Toda medida disciplinar aplicada será comunicada aos responsáveis.

§ 3º - Nos casos que envolvam prejuízo financeiro para a escola ou para terceiros, poderá ser exigido ressarcimento, respeitada a condição econômica do aluno.

Capítulo V

Dos Planos

Artigo 25 - Esta escola conta com os seguintes planos, colocados a disposição da comunidade escolar:

I – Plano de Gestão, de duração quadrienal, englobando o Plano Escolar e o Planejamento Anual;

II – Plano de Curso – que tem por finalidade garantir a organicidade e a continuidade do curso;

III – Plano de Ensino – elaborado em consonância com o plano de curso.

TÍTULO III

Do Processo de Avaliação

Capítulo I

Dos Princípios

Artigo 26 - A avaliação terá como princípio o aprimoramento da qualidade de ensino.

Artigo 27 - A avaliação será subsidiada por procedimentos de observação, registros contínuos e terá por objetivo permitir o acompanhamento:



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

- I – sistemático e contínuo do processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas propostos;
- II – do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional;
- III – da participação efetiva da comunidade escolar nas mais diversas atividades propostas pela escola;
- IV – da execução do planejamento curricular – bimestralmente.

Capítulo II

Da Avaliação Institucional

Artigo 28 - A avaliação da instituição escolar recairá sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, devendo ser realizada através de procedimentos internos, definidos pela escola, e externos, pelos órgãos governamentais.

Artigo 29 - A avaliação interna, realizada pelo Conselho de Série, Termo e pelo Conselho de Escola, em reuniões especialmente convocadas para esse fim, terá como objetivo a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

Artigo 30 - A síntese dos resultados será consubstanciada em relatórios que, anexados ao Plano de Gestão, nortearão os momentos de planejamento e replanejamento da escola.

Capítulo III

Da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem

Artigo 31 - A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo por objetivos:

- I – diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

- II – possibilitar que o próprio aluno avalie sua aprendizagem;
- III – orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- IV – fundamentar as decisões do Conselho de Série e Termo quanto à necessidade de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de reclassificação de alunos;
- V – orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Parágrafo Único – A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve a análise do conhecimento e das técnicas específicas adquiridas pelo aluno e também aspectos formativos, pela observação de suas atitudes referentes à presença às aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que assume o cumprimento de seu papel.

Artigo 32 - Os alunos serão avaliados continuamente, por meio de provas escritas, trabalhos, pesquisas e observação direta.

§ 1º - Na avaliação do desempenho do aluno, os aspectos qualitativos prevalecerão sobre os quantitativos.

§ 2º - Os critérios de avaliação estarão fundamentados nos objetivos específicos de cada componente curricular, nos objetivos peculiares de cada curso e nos objetivos gerais de formação educacional que norteiam a escola.

§ 3º - Na avaliação do aproveitamento serão utilizados dois ou mais instrumentos, pelo professor, sendo um deles escrito.

Artigo 33 - Os resultados das avaliações serão registrados por meio de sínteses bimestrais e finais, em cada componente curricular.

Artigo 34 - Os resultados das avaliações serão traduzidos em notas de 0 (zero) a 10 (dez), sempre em números inteiros, que identificarão o rendimento dos alunos, na seguinte conformidade:

- I – 0 a 4 – rendimento não satisfatório (NS)
- II – 5 a 7 – rendimento satisfatório (S)
- III – 8 a 10 – rendimento plenamente satisfatório (PS)

Parágrafo Único – Além das notas, o professor poderá emitir pareceres em complementação ao processo avaliatório.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Artigo 35 – Os Conselhos de Série e Termo reunir-se-ão bimestralmente, para analisar os resultados das avaliações e decidir sobre atividades de recuperação contínua e paralela aos alunos com rendimento insatisfatório.

Artigo 36 – Os conselhos de Série e Termo reunir-se-ão ao final do ano letivo para decidir sobre os casos de promoção ou retenção de alunos.

Parágrafo Único – Os conselhos de Série e Termo poderão decidir sobre a promoção de alunos com rendimento insatisfatório.

TÍTULO IV

Da Organização e Desenvolvimento do Ensino

Capítulo I

Da Caracterização, Níveis, Cursos e Modalidades de Ensino

Artigo 37 – A E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI" ministra as 4 primeiras séries do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, de acordo com os currículos constantes da sua proposta pedagógica.

§ 1º - As 4 primeiras séries do ensino fundamental, serão oferecidas em regime de progressão continuada, organizadas em 2 ciclo, na seguinte conformidade:

I – ciclo I – 1ª e 2ª série;

II – ciclo II – 3ª e 4ª série;

§ 2º - Poderão ser formadas classes de aceleração de estudo quando houver número suficiente de alunos com defasagem idade e série.

§ 3º - A Educação de Jovens e Adultos, com duração máxima de 2 anos, será oferecida em regime anual em 2 ciclos:



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

- I. Ciclo I - correspondente à 1ª e 2ª séries
- II. Ciclo II - correspondente à 3ª e 4ª séries

§ 4º - No caso do aluno solicitar matrícula nos termos do § 2º, poderá fazê-lo em qualquer época do ano, sendo submetido a uma prova de escolaridade, para fins de classificação no Ciclo I ou II.

Artigo 38 – A escola poderá instalar outros cursos ou projetos especiais com a finalidade de atender aos interesses da comunidade escolar, podendo a direção, nesses casos, firmar convênios e propor termos de cooperação com entidades públicas e privadas, submetendo-os à apreciação do Conselho de Escola.

Capítulo II

Dos Currículos

Artigo 39 – Nos termos da legislação vigente, os currículos, elementos integrantes do Plano Escolar, contam com uma base nacional comum e uma parte diversificada.

Parágrafo Único – Os componentes curriculares a serem trabalhados nas séries serão indicados no Plano Escolar.

Capítulo III

Da Progressão Continuada

Artigo 40 – A escola adotará, no ensino fundamental, o regime de progressão continuada, assim entendido o regime em que o aluno não será retido por aproveitamento no interior do ciclo, desde que:

I – tenha frequência igual ou superior a 75%;

II – participe das atividades de recuperação relativas aos componentes em que demonstrar baixo rendimento e frequência inferior a 75% em cada componente curricular



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Capítulo IV

Dos Projetos Especiais

Artigo 41 – A escola poderá desenvolver projetos especiais abrangendo:

- I – atividades de reforço e recuperação de aprendizagem e orientação de estudos;
- II – programas especiais de aceleração de estudos para alunos com defasagem idade/série;
- III – organização e utilização de salas ambiente, de multimeios, de multimídia, de leitura e laboratórios;
- IV – grupos de estudo e pesquisa;
- V – cultura e lazer;
- VI – clubes de estudo;
- VII – outros de interesse da comunidade.

§ 1º - As atividades de reforço e de recuperação destinam-se aos alunos com defasagem de aprendizagem de uma determinada série ou ciclo.

§ 2º - Os projetos especiais, integrados aos objetivos da escola, serão planejados e desenvolvidos pelos profissionais da escola, e aprovados nos termos das normas vigentes.

TÍTULO V

Da Organização Técnico-Administrativa

Capítulo I

Da Caracterização

Artigo 42 – A organização técnico-administrativa da escola abrange:

- I – Núcleo de Direção;
- II – Núcleo Técnico-Pedagógico;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

III – Núcleo Administrativo

IV – Núcleo Operacional

V – Corpo Docente

VI – Corpo discente.

Parágrafo Único – Os cargos e funções previstos para as escolas, bem como as atribuições e competências, estão regulamentados em legislação específica.

Capítulo II

Do Núcleo de Direção

Artigo 43 – O núcleo de direção da escola é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

Parágrafo Único – Integram o núcleo de direção o diretor de escola e o assistente de diretor.

Artigo 44 – A direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

I – a elaboração e execução da proposta pedagógica;

II – a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;

III – o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;

IV – a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;

V – os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;

VI – a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;

VII – as informações aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

VIII – a comunicação ao Conselho Tutelar, dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas injustificadas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas dadas.

Artigo 45 – Cabe ainda à direção subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes, e representar aos órgãos superiores da administração quando houver decisão em desacordo com a legislação.

Capítulo III

Do Núcleo Técnico – Pedagógico

Artigo 46 – O núcleo técnico-pedagógico terá a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, relativo a:

I – elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica;

II – coordenação pedagógica.

Parágrafo Único – Integram o núcleo técnico-pedagógico o professor coordenador, o orientador educacional e o coordenador pedagógico, onde houver.

Capítulo IV

Do Núcleo Administrativo

Artigo 47 – O núcleo administrativo terá a função de dar apoio ao processo educacional, auxiliando a direção nas atividades relativas a:

I – documentação e escrituração escolar e de pessoal;

II – organização e atualização de arquivos;

III – expedição, registro e controle de expediente;

IV – registro e controle de bens patrimoniais, bem como de aquisição, conservação de materiais e de gêneros alimentícios.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Parágrafo Único – Integram o núcleo administrativo o secretário, o auxiliar administrativo pleno, o auxiliar administrativo júnior e demais cargos e funções correlatas.

Capítulo V

Do Núcleo Operacional

Artigo 48 – O núcleo operacional terá a função de proporcionar apoio ao conjunto de ações complementares de natureza administrativa e curricular, relativas às atividades de:

- I – zeladoria, vigilância e atendimento de alunos;
- II – limpeza, manutenção e conservação da área interna e externa do prédio escolar;
- III – controle, manutenção e conservação de mobiliários, equipamentos e materiais didático-pedagógicos;
- IV – controle, manutenção, conservação e preparo da merenda escolar.

Parágrafo Único – integram o núcleo operacional o inspetor de alunos, as serventes-merendeiras e serviços gerais e vigias.

Capítulo VI

Do Corpo Docente

Artigo 49 – Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercerão suas funções, incumbindo-se de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho;
- III – ~~zelar pela~~ zelar pela aprendizagem de alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com rendimento insatisfatório;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

V – cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Capítulo VII

Do Corpo Discente

Artigo 50 – Integram o corpo discente todos os alunos da escola a quem se garantirá o livre acesso às informações relativas à sua vida escolar.

TÍTULO VI

Da Organização da Vida Escolar

Capítulo I

Da Caracterização

Artigo 51 – A organização da vida escolar visa garantir a regularidade da vida escolar do aluno, assim como o acesso, a permanência e a progressão nos estudos.

Capítulo II

Das Formas de Ingresso, Classificação e Reclassificação

Artigo 52 – A matrícula do aluno será efetuada mediante requerimento do responsável, ou do próprio candidato, quando maior de idade, observadas as normas, as diretrizes para atendimento da demanda escolar e os seguintes critérios:

I – por ingresso, na 1ª série do ensino fundamental, com base apenas na idade, nos termos da legislação vigente;

II – por classificação ou reclassificação, a partir da 2ª série do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Artigo 53 – A classificação ocorrerá:

- I – por progressão continuada, no ensino fundamental, ao final de cada série, durante os ciclos;
- II – por promoção, ao final do Ciclo I e do Ciclo II, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos;
- III – por transferência, para candidatos de outras escolas do país ou do exterior;
- IV – mediante avaliação feita pela escola para alunos sem comprovação de estudos anteriores ou oriundos do estrangeiro, observados os critérios de idade e outras exigências específicas do curso.

Parágrafo Único – No caso do inciso III, anterior, e a critério do Conselho de Série e Termo o aluno poderá ser submetido a estudos de adaptação, quando houver discrepância entre os componentes curriculares desta escola e os da escola de origem.

Artigo 54 – A reclassificação do aluno, em série ou etapa adequada ao seu grau de desenvolvimento e experiência, tendo como referência a correspondência idade/série e a avaliação de competências nas matérias da base nacional comum do currículo, ocorrerá a partir de:

- I – proposta apresentada pelo professor ou professores do aluno, com base nos resultados de avaliação diagnóstica;
- II – solicitação do próprio aluno maior ou do responsável pelo aluno menor mediante requerimento dirigido ao diretor da escola.

§ 1º - A avaliação de competência a que se refere este artigo será elaborada por comissão especialmente designada para este fim pelo diretor da escola;

§ 2º - Poderão constituir procedimentos de reclassificação:

- I – provas, trabalhos e pesquisa sobre os componentes curriculares da base nacional comum;
- II – uma produção de texto em Língua Portuguesa;
- III – parecer do Conselho de Série e Termo sobre o grau de desenvolvimento e maturidade do candidato para a devida reclassificação, com base no resultado da avaliação apresentado pela comissão.
- IV – parecer conclusivo do diretor.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Artigo 55 – Para o aluno da própria escola, a reclassificação ocorrerá até o final do primeiro bimestre letivo e, para o aluno recebido por transferência, sem documentação escolar ou oriundo de país estrangeiro, em qualquer momento do ano letivo.

Artigo 56 – Caberá aos Conselhos de Série e Termo estabelecer, sempre que necessário, outros procedimentos para:

I – matrícula, classificação e reclassificação de alunos;

II – estudos e atividades de recuperação;

III – adaptação de estudos;

IV – avaliação de competências;

V – aproveitamento de estudos.

Capítulo III

Da Frequência e Compensação de Ausências

Artigo 57 – A escola fará o controle sistemático da frequência dos alunos às atividades escolares, nos Diários de Classe e, bimestralmente, adotará as medidas necessárias para que os alunos possam compensar as ausências que ultrapassem o limite de 25% do total de horas letivas ministradas.

§ 1º - as atividades de compensação de ausências serão programadas, orientadas e registradas pelo professor da classe ou da disciplina, com a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagem provocadas pela frequência irregular às aulas.

§ 2º - As atividades de compensação de ausências serão oferecidas aos alunos que tiverem suas faltas justificadas mediante requerimento do responsável, ou pelo próprio aluno, quando maior de idade, no primeiro dia em que retornar à escola.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Artigo 58 – No final do ano, o controle de frequência será efetuado sobre o total de horas letivas, exigida a frequência mínima de 75% para promoção.

Parágrafo Único – Poderá ser reclassificado o aluno que, no período letivo anterior, não atingiu a frequência mínima exigida.

Capítulo IV

Da Promoção, da Recuperação, da Retenção e da Evasão

SEÇÃO I

Da Promoção

Artigo 59 – Após a conclusão do ano letivo, os alunos serão classificados, segundo os seguintes critérios de produção:

I - Alunos das séries intermediárias dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental com frequência igual ou superior a 75%.

II - Alunos, ao final dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, com rendimento escolar satisfatório e frequência igual ou superior a 75%.

III - Alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, em qualquer série, com frequência inferior a 75%, e somente quando a escola considerar o rendimento escolar satisfatório.. caberá ao Conselho de Série e Termo avaliar e decidir se ausência às aulas prejudicou ou não o desempenho do aluno para prosseguimento de estudos.

SEÇÃO II

Da Recuperação

Artigo 60 - Todos os alunos terão direito a estudos de reforço e recuperação, em todas os componentes curriculares em que o aproveitamento for considerado insatisfatório, a partir de resultados periódicos.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Artigo 61 - As atividades de reforço e recuperação deverão ocorrer:

- I - De forma contínua, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares e deverão ser devidamente registradas;
- II - De forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso ao das aulas regulares e, sob forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem;
- III - A escola, por meio de seus professores, se articulará com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.

SEÇÃO III

Da Retenção

Artigo 62 – Após a conclusão do ano letivo, serão classificados como retidos os alunos das séries intermediárias dos Ciclos I e II, com frequência inferior a 75% e rendimento escolar insatisfatório em dois ou mais componentes curriculares.

Parágrafo Único – Caberá ao Conselho de Série e Termo decidir sobre os casos de retenção, nos termos do artigo 36 deste Regimento.

SEÇÃO IV

Da Evasão

Artigo 63 – Serão considerados evadidos os alunos com frequência inferior a 50% do total das horas letivas quando não houver tempo hábil para compensação de ausências, de modo a atingir 75% de frequência em cada componente curricular.

Da Adaptação e Aproveitamento de Estudos

Artigo 64 – Adaptação de Estudos: Cabe ao Conselho de Série e Termo, atender alunos transferidos, inclusive provenientes de países estrangeiros, com defasagens de conhecimentos e ou disciplinas de séries anteriores, através de orientação de estudos, trabalhos de pesquisas, exercícios e frequentando aulas no período diverso na mesma série ou em séries anteriores.



Prefeitura Municipal de São Carlos

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E.M.E.B. "ANTONIO STELLA MORUZZI"

REGIMENTO ESCOLAR

Artigo 65 – Aproveitamento de Estudos: Cabe ao Conselho de Série e Termo, avaliar estudos realizados ou conhecimentos adquiridos pelo educando, por via formal ou não formal, permitindo avanços e dispensa de componentes curriculares na série.

Capítulo V

Da Expedição de Documentos de Vida Escolar

Artigo 66 – A unidade escolar expedirá históricos escolares, declarações de conclusão de série ou ciclo, em conformidade com a legislação vigente.

TÍTULO VII

Das Disposições Gerais

Artigo 67 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina do horário inverso no ensino fundamental e será ministrado de acordo com as normas do sistema, assegurando-se o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas, quaisquer formas de proselitismo.

Artigo 68 – A escola manterá à disposição dos responsáveis e dos alunos cópia desse Regimento.

Parágrafo Único – Será também fornecida ao interessado cópia das Normas de Convivência.

Artigo 69 – Incorporar-se-ão a esse regimento as determinações supervenientes, oriundas de disposições legais ou de normas baixadas pelos órgãos competentes.

Artigo 70 – Os casos omissos e não previstos serão decididos pelo Conselho de Escola, quando forem de sua atribuição.

Artigo 71 – Este Regimento escolar entrará em vigor na data de sua aprovação.

São Carlos, dezembro de 1998.