



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Joana Nély Marques Bispo

Práticas lúdicas educativas com o cotidiano da Escola Municipal Pastor

Ricardo Parise em São Gonçalo, RJ

São Gonçalo

2019

Joana Nély Marques Bispo

**Práticas lúdicas educativas com o cotidiano da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise
em São Gonçalo, RJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

B622 Bispo, Joana Nély Marques.
Práticas lúdicas educativas com o cotidiano da Escola Municipal Pastor
Ricardo Parise em São Gonçalo, RJ / Joana Nély Marques Bispo. – 2019.
146f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Jogos educativos – Teses. 2. Atividades criativas na sala de aula –
Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. I. Sepulveda, Denize de Aguiar
Xavier. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.695

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Joana Nély Marques Bispo

**Práticas lúdicas educativas com o cotidiano da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise
em São Gonçalo, RJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovado em: 20 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Mônica Vasconcellos de Oliveira Farias
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Heloísa Josiele Santos Carreiro
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à memória de meu pai, JOÃO; à minha guerreira mãe, ZENIR, que sempre foi a minha apoiadora; à minha irmã, JULIANA, que constantemente me auxilia; aos/as meus/minhas professores/as que contribuíram para a minha formação e aos/as que me incentivaram e aqueles/as que participaram deste estudo. Dedico também a resistência de brasileiros/as da classe popular. Por fim, à Escola Municipal Pastor Ricardo Parise.

AGRADECIMENTOS

Imensamente emocionada com lágrimas nos olhos, escrevo meus agradecimentos.

Agradeço muito a Deus que me concedeu esta oportunidade de produzir reflexões alegres, verdadeiras e arrepiantes. Que este vigor que Ele me transmite nesta caminhada contagie outros a vir ao trajeto acadêmico, pois percebo que foi me inspirando em outras pessoas que hoje estou aqui. Pessoas que acreditaram em mim e que me apoiam. À minha querida mãe e amiga, Zenir, que está sempre pronta a me sustentar com as suas falas de carinho e comprometimento comigo. À minha única irmã, Juliana, que me auxilia há anos a superar desafios com sua força desbravadora que faz transpor obstáculos com leveza. Ao meu pai, João, que eternamente em minha memória mantém suas marcas brincantes, mesmo não estando entre nós. À minha primeira orientadora, Helena Fontoura, que conduziu com suas falas a não desistir e persistir até passar nas seleções que fossem necessárias a serem feitas neste mestrado. À minha orientadora, Denize Sepulveda, que me aceitou com todo carinho e paciência; resultando em grandes produções que compartilhamos neste caminho acadêmico. Ao esposo da minha orientadora, José Antonio Sepulveda, que contribuiu com vários esclarecimentos. Às minhas diretoras do município de Niterói, Tatiana Santos, que acreditou em mim e me fez caminhar por uma estrada transformadora em minha vida e Luciana Laureano, que me auxiliou em diversas reflexões acadêmicas, contribuindo no meu crescimento em relação à escrita. À minha diretora do município de São Gonçalo, Edila Gomes, que com seus sorrisos e suas contribuições marca também esse rumo. Às/Aos minhas/meus parceiras/os do cotidiano escolar que me fazem mover para pensamentos educacionais e que tecem comigo encaminhamentos pertinentes aos/às alunos/às. Destaco em especial as/os minhas/meus parceiras/os de pesquisa: professoras, funcionários/as, aluno/as e responsáveis de alunos/as da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise em São Gonçalo. São tantas pessoas que fazem parte da minha história nesta jornada acadêmica que passa em minha mente um filme do início deste percurso, me permitindo transbordar de alegria. Colegas de classes e professores/as tanto da UERJ/FFP¹ quanto da UFF² têm participação nesta elaboração, sendo assim também estou gratificada.

¹ A Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP) no ano de 2017 iniciou um movimento UERJRESISTE, assim como os demais campus desta instituição de excelência, na perspectiva de não ceder às mazelas do governo estadual. Portanto, a minha turma de mestrado 2017 junto com os/as professores/as vem trazendo marcas de superações diante das circunstâncias impostas por meio de promissoras produções acadêmicas.

A ludicidade está latente na região do nordeste brasileiro, consegui descobrir embasamentos e aprofundar meus conhecimentos sobre o lúdico por meio de uma amiga de turma, Camila Pereira, que enveredou e me conduziu a participar do VIII Encontro Nacional de Educação e Ludicidade/I Encontro Internacional de Educação e Ludicidade no estado da Bahia. Momento impactante para a escrita!

Por fim, estou agraciada por esta conquista e agradeço a todos/as que de alguma forma semearam felizes pensamentos em minha vida, brincando comigo!

² A Universidade Federal Fluminense/Faculdade de Educação me permitiu agregar vários conhecimentos educacionais, pois nesta universidade cursei duas disciplinas eletivas do mestrado: **Educação Superior**, ministrada por Igor Valentim, e **Formação de professores, saberes docentes e profissionalização**, ministrada por Dinah Terra e Mônica Vasconcellos no segundo semestre de 2017.

As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.

Mário Quintana

RESUMO

BISPO, Joana Nély Marques. *Práticas lúdicas educativas com o cotidiano da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise em São Gonçalo, RJ*. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta dissertação se insere nos estudos da linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O presente estudo se debruça no universo lúdico infantil associando como ato de *ensinaraprender*, identificando os seus desdobramentos por meio da participação de alunos/as do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano de escolaridade) da instituição pesquisada, assim com as *professorasparceiras* e a funcionária mais antiga, Renatinha. O lócus da pesquisa foi o município de São Gonçalo, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, tomando por referência os *sujeitos/praticantes* do cotidiano da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise no bairro do Jockey. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que pretende ressaltar a importância do lúdico no processo *ensinoaprendizado* de alunos/as do 1º ciclo do Ensino Fundamental, relacionando com a questão de gênero e a formação das *professorasparceiras* da pesquisa. Assumimos uma abordagem de análises de narrativas e imagens fundamentada na pesquisa nos/dos/com os cotidianos a partir de leituras de Alves (2002, 2008a, 2008b e 2015). As práticas lúdicas educativas realizadas no campo de pesquisa são destaques no contexto escolar.

Palavras-chave: Ludicidade. Gênero. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

BISPO, Joana Nély Marques. *Educational playful practices with the daily life of the Escola Municipal Pastor Ricardo Parise in São Gonçalo, RJ*. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This dissertation is included in the studies of the research line Teacher Training, History, Memory and Educational Practices of the Masters in Education of the Faculty of Teacher Training of the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ). The present study focuses on the children's play universe, associating with the act of teaching to learn, identifying their unfolding through the participation of students from the 1st cycle of Elementary School (1st to 3rd year of schooling) of the institution researched, as well as the oldest employee Renatinha. The locus of the research was the municipality of São Gonçalo, located in the metropolitan area of Rio de Janeiro, taking as reference the subjects/practitioners of the daily Pastor Ricardo Parise Municipal School in the Jockey neighborhood. It is a qualitative research that intends to emphasize the importance of the ludic in the learning process learning of students of the first cycle of the Elementary School, relating with the question of gender and the formation of the *professorasparceiras* of the research. We take a narrative and image analysis approach based on the research on the daily ones, based on Alves's reading (2002, 2008a, 2008b and 2015). The playful educational practices carried out in the field of research are highlights in the school context.

Keywords: Playfulness. Gender. Fundamental Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Aniversário de 2 anos de minha irmã Juliana	17
Imagem 2 –	Pátio da escola na Semana da Criança	19
Imagem 3 –	Formatura do Curso Normal.....	20
Imagem 4 –	Placa da Escola de Circo Pequeno Tigre na Escola de Samba do Porto da Pedra em 2004	23
Imagem 5 –	Bairros do município de São Gonçalo	54
Imagem 6 –	Símbolos do município	55
Imagem 7 –	Fachada da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise	59
Imagem 8 –	Parte referente aos fundos da escola	60
Imagem 9 –	Quadra da escola	61
Imagem 10–	Vestiário da escola	62
Imagem 11 –	Parquinho da escola em manutenção	63
Imagem 12 –	Caminho de acesso ao parquinho	64
Imagem 13 –	Horta na escola (set. 2017)	65
Imagem 14 –	Minha turma 103 realizando plantio	65
Imagem 15 –	Alunos/as plantando sementes de bertalha e manjerição na horta escolar	66
Imagem 16 –	Alunos/as /as cuidando do jardim da escola	67
Imagem 17 –	Inspetora Renata participando do jogo de totó	68
Imagem 18 –	Turmas 102 e 103 brincando no pátio da escola	95
Imagem 19 –	Professoras e alunos/as em atividade lúdica	96
Imagem 20 –	Alunos/as do 1º ano brincando de coelho/a fora da toca	97
Imagem 21 –	Turma 201 se preparando para a brincadeira	98

Imagem 22 – Pensando sobre as estratégias da brincadeira com a turma 201	99
Imagem 23 – Debatendo a brincadeira das bexigas com a turma 201	100
Imagem 24 – Turma 302 na caça ao tesouro	102
Imagem 25 – Momento de conquista do primeiro trio da turma 302	102
Imagem 26 – Hora do debate sobre a brincadeira caça ao tesouro	103
Imagem 27 – Inspetor Marcelo acompanhando o momento da brincadeira	105
Imagem 28 – Pátio da escola	105
Imagem 29 – Vitor com sua mãe no escorrega	108
Imagem 30 – Vitor no pula-pula	108
Imagem 31 – Brincadeira preferida da Anna Carolina	112
Imagem 32 – Alunos/as do 1º ano brincando de passa-passa galinha arrepiada	113
Imagem 33 – Preferência de brincadeira de Esther Cristina	114
Imagem 34 – Escravo de Jó, a brincadeira de Kauã, da turma 103	115
Imagem 35 – Kemilly desenhou meninos e meninas brincando	116
Imagem 36 – <i>Professorapareira</i> de Educação Física, Lívia, orientando a turma 103	121
Imagem 37 – Alunos/as na quadra em aula de Educação Física	122
Imagem 38 – Alunos/as com a <i>professorapareira</i> de Ed. Física em processo de criação	122
Imagem 39 – Turmas 102 e 103 no banho de mangueira	124
Imagem 40 – Divertimento com banho de mangueira na quadra	124
Imagem 41 – Crianças da turma 103 brincando parquinho	127
Imagem 42 – Balanço, brinquedo que sempre tem fila para brincar, turma 103	127

LISTA DE MAPAS

Mapa 1–	Distritos e bairros de São Gonçalo (2005)	53
Mapa 2–	Localizando São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Os cinco movimentos	41
Quadro 2 –	Saberes dos professores	46
Quadro 3 –	Os sintomas de agressão	86
Quadro 4 –	Votação da turma 103 sobre as brincadeiras	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAC	Centro Educacional Parabela Coelho
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIA	Fundação da Infância e Adolescência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECN	Instituto de Educação Clélia Nanci
O.E	Orientador (a) Educacional
ONG	Organização Não Governamental
O.P.	Orientador (a) Pedagógica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RUEP	Rede de Universitários em Espaços Populares
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO MEMORIAL LÚDICO	16
1	ENTENDENDO E REFLETINDO SOBRE O FAZER LÚDICO	28
2	METODOLOGIA: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	40
3	ADENTRANDO NA ESCOLA MUNICIPAL PASTOR RICARDO PARISE	50
3.1	Historiando São Gonçalo	51
3.2	Conhecendo a história da instituição	55
3.3	Entrevistando Renatinha, a funcionária mais antiga da escola	68
4	PROVOCAÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA	72
4.1	Direito de brincar	74
4.2	Na aula tem brincadeira?	77
4.3	Questão de gênero	81
4.4	Formação docente – ludicidade	88
4.5	Formação docente – gênero	91
4.6	Sobre as imagens das crianças brincando na Semana do Brincar	93
4.6.1	<u>Eu como pesquisadora garantindo momentos lúdicos na escola com os/as praticantespensantes na Semana do Brincar</u>	94
4.6.2	<u>O divertimento no dia 2 de junho de 2017</u>	104
4.6.3	<u>Conversando sobre as brincadeiras feitas com alunos/as do 1ºano</u>	110
4.6.4	<u>Dialogando a respeito do lúdico com alunos/as do 3º e 2º anos do Ensino Fundamental</u>	117
4.7	Educação Física – aula sempre esperada pelos/as alunos/as do 1º ano	120
4.8	O banho de mangueira na escola também é uma prática lúdica educativa	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126

REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – Autorização da pesquisa na unidade escolar	137
APÊNDICE B – Autorização de uso imagem das crianças	138
APÊNDICE C – Autorização de uso imagem das professoras	139
APÊNDICE D – Autorização da conversa com as crianças	140
APÊNDICE E – Autorização do nome da professora na pesquisa	141
APÊNDICE F – Autorização do uso de imagem da funcionária mais antiga da escola	142
APÊNDICE G – Roteiro das provocações feitas às professoras	143
APÊNDICE H – Roteiro das provocações feitas às crianças da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise	144
APÊNDICE I – Roteiro das provocações feitas à funcionária mais antiga da escola	145
ANEXO A – Certificado de ESCOLA BRINCANTE entregue pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED)	146

INTRODUÇÃO: MEMORIAL LÚDICO

Memórias, histórias e narrativas refletem e refratam o mundo cotidiano, criado na experiência e recriado na rememoração.

Carmen Lúcia Pérez

Recordo-me de brincar constantemente em minha infância e também durante a adolescência. Nasci no município de São Gonçalo e fui criada no bairro chamado Camarão, onde vivi até os meus 26 anos de idade. Morava em um bairro residencial onde tive a oportunidade de muitos momentos de divertimento, inclusive na rua com meus/minhas amigos/as do bairro, meus/minhas primos/as e minha irmã.

As brincadeiras coletivas pertenciam ao meu universo lúdico: bandeirinha, pique alto, pique parede, pique esconde, queimado, passa anel, alerta cor, vivo ou morto, batatinha frita um dois três, estátua, entre outras.

Essas lembranças lúdicas fazem parte também de meus aniversários, marcando minha trajetória de vida recreativa em que amigos e primos participavam. No quintal de casa era possível ter várias maneiras de diversão.

Havia uma área com mangueira, goiabeira e um imenso pé de cajá que foi muitas vezes disputado por ter um balanço feito por meu pai João Bispo Filho. Que saudade de meu pai! Um homem tão divertido que sempre brincava comigo, com minha irmã Juliana e com os/as meus/minhas primos/as. Rememoro momentos tão lúdicos com meu querido protetor! Minha mãe, Zenir Marques Bispo e meu pai sempre se dedicaram a mim e a minha irmã. Nossos presentes nos aniversários por diversas vezes eram brinquedos voltados para artefatos de cozinha, de casinha e bonecas.

Geralmente, no final das festas de aniversários brincávamos embaixo da mesa onde ficava o bolo, realizando o faz de conta, imaginava que era uma casa e um carro. Além de brincar de pega-pega com a Juliana.

Imagem 1 – aniversário de 2 anos de minha irmã, Juliana, em dezembro de 1990



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Nesta casa existia uma varanda que ao lavarmos virava uma festa. Costumávamos escorregar de joelhos, pois juntava muita espuma. Mais uma vez, eu e Juliana aproveitávamos para nos divertir. Havia dias em que amigos/as e primos/as também participavam da brincadeira.

Na adolescência, as práticas de esportes foram incorporadas com intensidade em minha vida: o futebol e o vôlei praticando no bairro e também na escola em que estudava, o Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN). Eu tinha o hábito de aproveitar as aulas vagas para jogar futebol com meus/minhas colegas. As aulas de Educação Física também era outro momento em que nos reuníamos com essa finalidade. Além do futebol, o vôlei igualmente me trazia muito prazer. Cheguei, inclusive, a fazer parte de uma escolinha dentro do IECN. O interesse surgiu durante as aulas de Educação Física.

Posso afirmar que o universo lúdico me marcou positivamente. Tenho em minha memória os momentos de superações e descobertas de habilidades. Além de conquistar grandes amizades que possuo até os dias de hoje.

Na tentativa de saber se as atividades lúdicas também haviam marcado minha irmã, perguntei a ela: você lembra da gente brincando de que? Ela me respondeu: - *Brincando na rua de queimado*³.

O queimado foi um jogo que por várias vezes me atribuiu destreza, além de ter me possibilitado o estreitamento de amizades com conhecidos/as desconhecidos/as,

³ Por uma questão metodológica sempre que me referir a uma fala, farei sua reprodução em itálico.

meninos/meninas, garotos/garotas, os/as jovens, adultos/ adultas; troca de ideias; planejamento de estratégias; execução de planos; raciocínio rápido e, acima de tudo, longas horas lúdicas com as partidas de jogos de queimado na rua onde morava. Frequentemente, em dias quentes, jogava até tarde da noite. Vale ressaltar que, segundo João Amado (2016), professor da Universidade de Coimbra, no prefácio da obra *Jogos e brincadeiras– tempos, espaços e diversidade* organizado por Tizuko Kishimoto e Maria Santos (2016, p.11), salienta:

[...] a natureza do jogo é, também, uma aproximação (igualmente recriada) às dimensões mais simbólicas dos grupos sociais que se traduzem na sua identidade cultural, nos ideais e sentimentos coletivos, nos valores religiosos, nos estilos de relacionamentos com os estranhos (sobretudo com os membros de culturas vizinhas) e com as diferenças de gênero.

Fui uma criança e uma adolescente que brinquei bastante. Aproveitei a rua e os/as meus/minhas amigos/as nas idas e vindas dos jogos e brincadeiras. Hoje carrego o lúdico em mim por ter vivenciado tantas sensações e conhecimentos. Atualmente, continuo sendo uma pessoa brincante. A alegria e o prazer que o lúdico transmite fazem parte da minha vida, inclusive profissional.

A ludicidade para mim é uma ferramenta pedagógica que me impulsiona a caminhar pelo rumo da educação com desejo, ânimo, harmonia, compreensão, contentamento, marcas positivas nas minhas lembranças de vida e de atuação profissional, o que me estimula a proporcionar boas experiências lúdicas para as memórias dos/as meus/minhas alunos/as. Assumir esse universo brincante como meio do processo *ensinoaprendizado* requer dinâmica cotidiana, criatividade, escuta sensível, olhar atento, sensibilidade, disposição para *brincar de escolinha com seriedade*. Modificar o planejamento constantemente para utilizar as sugestões dos/as alunos/as, pois a brincadeira só é divertida quando se brinca do que deseja. Conduzir a aula no viés lúdico necessita de objetividade, além de liberdade para todos/as. Essa forma de fazer *ensinoaprendizado* é também um momento de descobertas e desafios, porque traz junto as situações reveladoras, uma vez que enveredamos pelo caminho do tripé subjetividade- prazer-conquista. Subjetividade por permitir que cada indivíduo admita o seu modo de estar no mundo; prazer por transparecer uma forma de emoção agradável e conquista por proporcionar superação. Assim, a proposta lúdica leva o indivíduo a fazer aquilo que, até aquele momento, ainda não tinha conseguido fazer, como por exemplo: montar um quebra cabeça ou aprender a se balançar no balanço.

Na imagem a seguir eu apareço pulando na cama elástica com os/as alunos/as da turma que lecionei em 2017.

Imagem 2 – Pátio da escola na Semana da Criança



Fonte: ARQUIVO PESSOAL

A partir do que já foi exposto até o momento, torna-se interessante também que eu remexa no baú de minha memória e recupere alguns fios sobre a importância do lúdico na minha formação de professora, pois eles são relevantes nas tessituras dos meus percursos acadêmicos e profissional. Segundo Santos (2011, p.13-14), a formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. Recordo-me que quando tive aulas de Educação Física no Curso Normal embarcava em jogos, brinquedos e brincadeiras rememorando minha infância.

Imagem 3 – Formatura do Curso Normal



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

A imagem 3 registra o momento em que literalmente me tornei professora. Minha mãe presente na fotografia me acompanhando assinando, segurando o meu certificado de docente na formatura do Curso Normal realizada no Clube Mauá, clube que sempre tem as celebrações de concluintes deste curso na cidade de São Gonçalo.

Tenho como primeira formação acadêmica o Curso Normal realizado no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN); posteriormente realizei o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, concluída na UERJ/FFP, e fiz também uma pós-graduação lato sensu em Gestão Pública Municipal na UFF, no campus de Volta Redonda.

Escolhi ser professora e a cada ano procuro me atualizar realizando cursos de formação continuada, pois penso que a formação continuada nos oportuniza reflexões que proporcionam mudanças em nossas práticas no sentido de atingir reformulações de ensino, melhorando as aulas ministradas e articulando ideias da atualidade para o desenvolvimento escolar dos/as alunos/as.

Para traçar uma premissa a respeito do conceito de formação trago a seguir afirmação de Larrosa (2016) que discute a amplitude do seu significado. O autor enfatiza a formação enquanto agente modificador do ser humano e principalmente alerta para a importância do compartilhar saberes com o outro.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (LARROSA, 2016, p. 53).

É importante mencionar que minha experiência profissional perpassa escolas públicas e particulares. Em 2000, iniciei a jornada docente como professoranda⁴ no CIEP 410 Patrícia Galvão Pagu, situado no bairro Santa Izabel no município de São Gonçalo. Nesta ocasião, cursava ainda o 3º ano do Curso Normal no Instituto de Educação Clélia Nanci, de forma que eu conciliava o início de minha carreira profissional em instituição pública com a vida estudantil. Neste CIEP atuei com as disciplinas Matemática, História e Geografia em uma turma de 3ª série, atual 4º ano do Ensino Fundamental. De 2001 a 2003, trabalhei como professora no CEPAC (Centro Educacional Paradela Coelho), localizado no bairro Porto Novo em São Gonçalo, mediando o processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as da 2ª série (atual 3ºano). Nele tive pela primeira vez a carteira assinada, assinalando assim a minha trajetória trabalhista. Uma conquista para uma professora recém-formada com 17 anos de idade. Logo depois, ainda em 2003, fui ser professora da turma de 2ª série (3ºano) no Educandário Ismael Gomes, que ficava no bairro do Porto da Pedra, também no município de São Gonçalo.

O ano de 2003 foi repleto de mudanças em minha vida, mudei de local de trabalho e comecei a cursar Pedagogia na UERJ/FFP. Retornei à sala de aula como professora no ano de 2006, no Centro Educacional Ana`s Antunes⁵, numa classe de 1ª série (atual 2ºano). Nessa turma, dois estudantes me marcaram muito. A aluna Maria⁶, com paralisia cerebral leve, e o aluno João Coelho⁷, com altas habilidades. Ambos, constantemente me moviam a tecer atividades lúdicas como motivação para as suas aprendizagens.

No ano de 2007, no município de Maricá, com uma turma de 3ª série (atual 4ºano) na Escola Municipal Lúcio Thomé Guerra Feteira, no bairro Cordeirinho, ingressei carreira em instituição pública, como concursada. A escola se localizava em uma área praiana, linda, em que os/as alunos/as eram em sua maioria filhos/as de pescadores e empregadas domésticas. Recordo-me que levava diariamente duas horas e meia para ir e depois mais duas horas e meia, ou até mais, para chegar em casa. Saia da UERJ/FFP por volta das 9 horas e 30 minutos

⁴ Termo utilizado para se referir a quem está em vias de se tornar professora. À época, eu cursava o 3ºano do Curso Normal e, nessa ocasião, o então governador do RJ, Antony Garotinho, decidiu que todos/as alunos/as com ótimo desempenho poderiam assumir turma em CIEP (Centro Integrado de Educação Pública). Éramos intitulados professores regentes com todo o compromisso de um docente, recebendo como os professores formados e concursados, mas no contracheque tínhamos o cargo de professorandos/as. Avalio que essa experiência contribuiu de forma importante em minha formação docente inicial.

⁵O Centro Educacional Ana`s Antunes é uma escola da rede particular localizada no município de São Gonçalo.

⁶ O nome da aluna é fictício.

⁷Também aluno com nome fictício. Estudante que me movia a inovar as práticas educativas em sala de aula. Tinha em mente constante preocupação em utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica. Esse aluno foi um dos principais motivos para eu analisar teoricamente sobre o papel da ludicidade no desenvolvimento escolar, resultando em produção acadêmica monográfica do curso de Pedagogia no ano de 2009 na UERJ/FFP.

para estar às 12 horas na escola. Com muita alegria da conquista de um emprego público, lembro que sempre dizia: *Cordeirinho é perto*, desconsiderando a distância em prol da satisfação de ter um cargo como servidora pública em Maricá. Apreciava durante as viagens as lindas paisagens naturais da cidade.

No ano de 2008, consegui ser aprovada em um concurso para o município de São Gonçalo, de modo que passei a conciliar o final da graduação com as aulas na Escola Municipal Professor Darcy Ribeiro, localizada em Inoã, Maricá, e com a Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, localizada no Jockey, em São Gonçalo.

Atualmente, leciono na Escola Municipal Professor Dario de Souza Castello, em Niterói, como professora da turma de 4º ano do Ensino Fundamental e na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, em São Gonçalo, onde atuo com turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Meu objetivo ao cursar Pedagogia na UERJ/FFP foi o de me aperfeiçoar na profissão. Realizei todo o curso com muito contentamento, pois me dediquei veemente às disciplinas, buscando unir a teoria a minha prática, esta existente desde o ano 2000 em escolas das redes públicas e privadas. Durante o período em que cursei a graduação, tive a oportunidade de ser bolsista no projeto de extensão RUEP (Rede de Universitários em Espaços Populares), uma parceria UERJ/UFF, desenvolvendo estudos sobre os espaços populares e o processo *ensinoaprendizagem* de atividades circenses.

Neste período, debruçei-me com um grupo de universitários/as a pesquisar o processo de aprendizagem de alunos/as em atividades circenses na ONG (Organização Não Governamental) Crescer e Viver, localizada, à época, no bairro do Porto da Pedra, sob a parceria com a Escola de Samba do Porto da Pedra. A ONG Crescer e Viver chamava esse projeto circense de Escola de Circo Pequeno Tigre em homenagem ao símbolo da escola de samba, o tigre.

Imagem 4 – Placa da Escola de Circo Pequeno Tigre na Escola de Samba do Porto da Pedra em 2004



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Como bolsista, acompanhava as atividades que articulavam, de forma lúdica, as dimensões simbólica, social e educativa das artes circenses que eram oferecidas às crianças, adolescentes e jovens de 17 anos, pertencentes às classes e comunidades populares, os quais eram também estudantes de escolas públicas de São Gonçalo. O contato com a arte circense me possibilitou entender que somos desbravadores das superações de nosso próprio corpo e que o movimento corporal é constituinte do processo de aprendizagem.

Considerar o movimento como parte integrante do processo de aprendizagem é conceber o corpo como lócus privilegiado da relação com o mundo, com os outros. Desse modo, o corpo é o lugar de toda a trajetória existencial humana. O corpo, por ser social, traz as marcas conscientes e inconscientes, resultantes das relações estabelecidas com o meio humano e a cultura nos quais está inserido. É por meio do corpo que tomamos conhecimento do mundo, de nós mesmos e do outro. Neste aspecto, o corpo é um veículo de comunicação, de percepção do mundo. Na prática pedagógica cotidiana, é um equívoco conceber o corpo como algo simplesmente anatômico e mecânico, pois o educando expressa, por meio do movimento corporal, dos gestos, os seus sentimentos positivos ou negativos, amor e alegria, ódio e tristeza, prazer e desprazer. Propiciar atividades corporais no âmbito escolar é oportunizar ao educando e ao docente a expressão do sensível e, dessa forma, contribuir para amenizar o efeito da repressão dos afetos impostos pela sociedade; é possibilitar a atribuição de sentido ao mundo vivido por meio da percepção corporal, do prazer do movimento, conduzindo o educando a um comportamento mais livre, menos reprimido (PINTO, 2010, p. 47).

As atividades educativas tecidas na ONG eram gratuitas e estiveram sempre focadas na elevação da autoestima⁸, do fortalecimento da autonomia e no desenvolvimento da criatividade dos educandos.

⁸ Autoestima se refere a característica do/a sujeito/a que se valoriza, estando satisfeito com sua forma de ser, de pensar, demonstrando confiança nas ações e opiniões. Ressaltamos que o aumento da autoestima melhora a qualidade de vida de maneira relevante.

Ao observar as crianças, os/as adolescentes e os/as jovens, percebia o prazer deles/as de estar naquele espaço lúdico vibrante, complementado por diversas cores, como nos tecidos amarrados no teto em que os/as alunos/as realizavam suas acrobacias, nos sons dos/as malabares, nos gritos de conquistas, nas falas dos/as instrutores/as de incentivos, de correções, nas narrativas de educandos/as, nos diálogos com seus/suas instrutores/as e colegas, nos exercícios praticados na cama elástica, nas expressões de alegrias nas faces, nos sorrisos e na persistência por parte de seus idealizadores, pedagoga, instrutores/as e discentes.

Esta organização alcançou o seu objetivo. Tornou-se a Escola de Circo Crescer e Viver, situada na Rua Carmo Neto, nº 143 – Praça Onze – Cidade Nova/RJ, reunindo arte e transformação social em seu picadeiro.

As atividades do Programa de Circo Social da Escola de Circo Crescer e Viver baseiam-se na teoria das Inteligências Múltiplas⁹, tomando por base a pluralidade dos conhecimentos dos/as educandos/as, reconhecendo que eles/as são portadores/as de saberes além dos linguísticos (habilidade criativa de lidar com as palavras) e dos lógicos matemáticos (habilidade lógica).

Além disso, como bolsista, realizava juntamente como meu grupo, oficinas de cunhos pedagógicos na Escola Pública Darcy Ribeiro, em Volta Redonda, localizada na periferia da cidade. Nesses encontros, trabalhávamos com temas como superação, identidade e elevação da autoestima, com foco nos adolescentes.

Também na RUEP, aplicávamos questionários socioeconômicos e cultural na comunidade do Preventório, em Charitas, Niterói, para adquirirmos dados sobre os/as moradores/as deste espaço popular, traçando assim o perfil populacional, observando as condições socioeducacionais dos jovens residentes. Cabe ressaltar que no levantamento de dados, verificou-se que os/as jovens tinham como garantia de acesso à cultura apenas a praia de Charitas, que fica em frente às moradias dos entrevistados/as. Vale lembrar que esses/essas jovens, ao procurarem empregos, necessitavam omitir seus endereços face ao preconceito que sofriam em relação ao local de moradia, da classe social; assim, precisavam substituir seus endereços por de parentes. No resultado sobre o grau de escolaridade desses jovens, concluímos que poucos completavam o Ensino Fundamental, o que dificultava o acesso ao trabalho.

⁹ O psicólogo Howard Gardner propôs que a vida humana requer o desenvolvimento de vários tipos de inteligências: interpessoal, corporal sinestésica, linguística, lógico-matemática, intrapessoal, espacial e naturalista, existencial e musical.

Uma das ações da RUEP, após se perceber a necessidade de se ampliar o uso de espaços culturais e educacionais da comunidade, foi a organização da biblioteca em parceria com a Associação dos Moradores do Preventório. Para tanto, utilizou-se o espaço físico situado no Casarão da Fundação da Infância e Adolescência (FIA), tornando-se a proposta uma ação efetiva com o grupo de colegas responsáveis pela biblioteca. O funcionamento do espaço foi assumido por alguns participantes da RUEP, o que possibilitou acesso ao acervo local para os moradores do Preventório.

Ainda discorrendo sobre minha formação, afirmo que concluí o curso de pós-graduação lato sensu em Gestão Pública Municipal pela UFF/Volta Redonda na tentativa de ampliar meus conhecimentos a respeito da administração pública municipal e das políticas públicas. Assim, mantive o foco da minha pesquisa no campo da educação, procurando entender alguns problemas das escolas e suas relações com as políticas públicas. Ao fazer contato com os estudos sobre políticas públicas, pude aguçar o meu olhar em relação às ações do governo, bem como suas ausências. Heidemann (2009) alerta em sua definição de política pública que há dois elementos-chave: ação e intenção. Ou seja, uma política não se materializa sem ações para se alcançar sua intenção. Corroborando com o raciocínio, podemos ressaltar que a política pública procura pôr o governo em ação, uma vez que por meio dela observamos efetivamente a atuação governamental diante dos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Podemos citar como exemplo de política pública que sutilmente aborda a ludicidade para os anos iniciais, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Na formação como *alfabetizadorpesquisadora*,¹⁰ através do PNAIC, apreendi que “ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceira e exploração de objetos, comunica-se com seus pares, expressa-se por meio de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões.” (BRASIL, 2012, p. 11).

Temos como destaque na unidade 4/ ano 1 do material que consta no PNAIC, política pública criada em 2012 pelo Ministério da Educação, a seguinte premissa:

Priorizamos a discussão sobre brincadeiras e jogos que articulem as diversas áreas de conhecimento, as diferentes formas de agrupamento, tomando como foco os direitos de aprendizagem para este ano de escolaridade, bem como a possibilidade de todas as crianças participarem, independentemente de seus impedimentos ou

¹⁰ Determina-se aglutinadas as palavras *alfabetizadorpesquisadora*, pois entendo o significado desta maneira já que um conceito integraliza o outro neste contexto. Cabe ressaltar que por inúmeras vezes utilizaremos no decorrer do texto palavras aglutinas. Trata-se de uma escolha metodológica, uma vez que acreditamos que a junção dessas palavras compõe um conceito único e maior. Sempre que isso ocorrer, além de unidas, as palavras estarão também em itálico, indicando assim se tratar de uma escolha da pesquisadora e de sua orientadora.

dificuldades, sejam motores, intelectuais, sensoriais e/ou por questões relacionadas aos distúrbios de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p.5).

Ou seja, o PNAIC ressalta a ludicidade nas atividades educativas dos/as alunos/as que estão em processo de aquisição da leitura e da escrita, ampliando as possibilidades de *ensinaraprender* brincando, envolvendo assim as seguintes dimensões da educação: sociológica, pois é uma atividade de caráter social e cultural; psicológica, por tratar do desenvolvimento do ser humano; e pedagógica, por servir de aporte teórico nas experiências educativas.

Posso afirmar ainda que o PNAIC também atuou em minha formação profissional. Em minha jornada na educação como docente, que já tem dezoito anos de magistério, todas as formações me levaram a compreender que é fundamental ter um olhar minucioso sobre a ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 3º ano. Atualmente, impulsionada pelos estudos desenvolvidos no mestrado, além da questão da ludicidade, também passei a me interessar sobre os estudos de gêneros, mais especificamente sobre como a brincadeira, muitas vezes, demarca os lugares das meninas e dos meninos. Por esse motivo, senti a necessidade de aprofundar teoricamente meus conhecimentos sobre a importância das práticas lúdicas educativas e as questões relativas aos gêneros, tecidas na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, pois acredito que de tal modo posso contribuir com mais profundidade e sistematização com o cotidiano dessa instituição de ensino.

Dessa forma, o objetivo geral da minha pesquisa é investigar como as atividades lúdicas e as questões dos gêneros são praticadas na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise?

Sendo assim, esta dissertação¹¹ foi dividida em quatro capítulos, os quais se encontram organizados da seguinte forma. O capítulo 1, intitulado “Entendendo e refletindo sobre o fazer lúdico”, traz abordagem teórica considerando as práticas escolares especificamente realizadas na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise com os/as alunos/as, *professorasparceiras*¹² de turmas do 1º ao 3º ano de escolaridade e a *professoraparciera* de Educação Física, tendo como foco o lúdico e os atravessamentos na questão de gênero. Para agregar reflexões dos conceitos sobre o lúdico nos debruçamos em vertentes trazidas por Piaget (1978 e 2005), Vygotsky (1984), Huizinga (2012), Luckesi (2007) e Santos (2001). E com o intuito de estabelecer ponderações sobre as questões de gênero, utilizamos as autoras Louro (1997) e Sepulveda (2012).

¹¹ O transcorrer desta dissertação tem marcas de escrita na primeira pessoa do singular, eu, com o intuito de demarcar a aproximação da pesquisadora com a experiência acadêmica. E também marcas de escrita na primeira pessoa do plural, nós, por ser escrita em tessitura com a orientadora Denize Sepulveda.

¹² Assumimos os termos aglutinados pelo fato das professoras terem uma postura de parceria neste estudo.

O capítulo 2, denominado “Metodologia: construindo os caminhos da pesquisa”, procurou compreender o cotidiano escolar numa perspectiva qualitativa que apresenta a narrativa interpelada pelos ‘*sujeitospraticantes*’¹³ considerando as falas como elementos fundamentais na pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Além disso, este capítulo expôs os ‘*espaçostempos*’ da escola atribuindo o recurso fotográfico como técnica metodológica. Aqui, foi utilizado como referencial teórico os autores Alves (2002, 2008a, 2008b e 2015), Oliveira (2003), Garcia & Oliveira (2010) e Samain (2004), que possibilitaram estabelecer relações com a pesquisa de campo. E permeando este capítulo, Sepulveda (2012) para reforçar conceitos sobre o cotidiano escolar.

No capítulo 3, nomeado “Adentrando na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise”, contextualizamos o campo de pesquisa, trazendo o panorama histórico da escola e do município ao qual a unidade escolar está inserida. Para agregar conhecimentos, trouxemos uma entrevista com a funcionária mais antiga da escola, Renatinha. A partir da narrativa desta servidora pública foi possível conhecer mais elementos sobre a história da instituição, como também alinhar mais fios sobre o dia a dia da escola, além de expressar as nuances existentes neste ambiente. Para a fundamentação teórica deste capítulo foram escolhidos os autores Frago e Escolano (2001), que versam sobre a importância da arquitetura escolar. Cabe ressaltar que a análise da arquitetura escolar está entrelaçada com a história da instituição, já que os espaços arquitetônicos são embutidos de significações e sentidos históricos, o que influencia na história da instituição. Também foram usadas as autoras Bragança e Araújo (2014), no que diz respeito a memória da escola.

O capítulo 4, com o título “Provocações às práticas educativas na escola”, teve como intenção evidenciar que o espaço escolar é o local privilegiado para a tessitura das atividades lúdicas, pois as mesmas são essenciais para os processos de *ensinaraprender*. Assim, dialogamos com os saberes docentes sobre ludicidade e gênero, das *professorasparceiras* da pesquisa, relacionando-os com as práticas lúdicas desenvolvidas por elas. Afinando a discussão, apresentaremos contribuições dos/as alunos/as e aportes fotográficos. Discussões teóricas neste capítulo contaram com os subsídios dos teóricos aqui já apresentados.

E, finalmente, nas “Considerações finais” foram apresentadas reflexões e leituras sobre a temática abordada nesta dissertação, além de ponderar sobre os trajetos de minha experiência como professora pesquisadora.

¹³ Compreende-se que todo/a sujeito/a do cotidiano escolar exerce seu potencial, influenciando ativamente no meio escolar. Sendo assim, a expressão “*sujeitospensantes*” faz jus de ter seus termos escritos unidos, pois um conceito complementa o outro.

1 ENTENDENDO E REFLETINDO SOBRE O FAZER LÚDICO

Pesquisa para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Como já foi sinalizado, a proposta da pesquisa pretende entender o fazer lúdico entrelaçando-o com as questões de gênero no contexto educacional da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, almejando assim colaborar com as práticas educativas de turmas do 1º ao 3º ano de escolaridade (1º ciclo¹⁴ do Ensino Fundamental), refletindo teoricamente sobre elas, durante o ano de 2017.

Dessa forma, como já mencionado, a pesquisa tem como questionamento indagar: como as atividades lúdicas e as questões dos gêneros são praticadas na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise?

Sendo assim, os objetivos específicos apontaram para pesquisar a importância teórica da ludicidade no contexto educacional; analisar como são desenvolvidas as práticas lúdicas educativas e seus entrelaces com as questões de gênero na escola, apresentar os saberes docentes em relação aos temas envolvidos no estudo e discorrer a respeito da relevância das atividades lúdicas no processo *ensinoaprendizagem* dos/as alunos/as do 1º ao 3º ano de escolaridade de Ensino Fundamental no município de São Gonçalo.

Entendendo a relevância do lúdico no contexto escolar, bem como o debate acerca das questões de gênero, despertou-me o interesse por entrelaçar essas temáticas. Por atuar como professora em escolas e compreender que a prática pedagógica quando valoriza o indivíduo na construção do conhecimento diante do universo lúdico, dá vez à subjetividade, reverencia a significância de trabalhar com respeito e auxilia na valorização dos gêneros, percebo que esta possibilita a construção do saber com os pares, a superação de desafios, o desenvolvimento do imaginário e o pensamento reflexivo. Percebo ainda a ludicidade como ferramenta pedagógica que contribui para a motivação do processo *ensinoaprendizagem* dos/as alunos/as, melhora a relação professor/professora x aluno/aluna, provoca alegria ao *ensinaraprender*, tornando assim prazeroso o tempo de estudo. Observo e sinto que por meio de minhas práticas

¹⁴ A lei de diretrizes e bases 9394/96 no artigo 93 prevê que A EDUCAÇÃO BÁSICA seja organizada em ciclos. A pesquisa é realizada na rede municipal de São Gonçalo que define o ensino por ciclo de aprendizagem: Ensino Fundamental I 1º ciclo (1º ao 3º ano) e 2º ciclo (4º e 5º ano).

educativas, o processo de *ensinoaprendizado*, na perspectiva lúdica, facilita a formação dos/das alunos/alunas de modo crítico e criativo, pois, no ato de *ensinaraprender*, os conhecimentos são construídos sob os aspectos interacionista, motivacional e construtivista¹⁵.

É notória a importância de estarmos nos referindo ao desenvolvimento humano, ao processo *ensinoaprendizagem* e a educação à luz do lúdico. O recorte da pesquisa se dá pelo fato de compreender e pensar sobre a temática em relação ao *ensinoaprendizado* de alunos/alunas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, visto que, a partir de referenciais bibliográficos, pouco se encontra dados sobre ludicidade nestes anos de escolaridade, encontrando mais pesquisas e trabalhos sobre a ludicidade na Educação Infantil.

Para ilustrar, posso citar minha experiência na busca de uma revisão bibliográfica sobre o assunto no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir das palavras-chave ludicidade e ensino fundamental, demarcando as dissertações entre os anos de 2011 a 2016, e buscando refinar os resultados, fiz uso dos seguintes tópicos: tipo: MESTRADO-ANO; grande área conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS; área conhecimento: EDUCAÇÃO; área avaliação: EDUCAÇÃO; área conhecimento: EDUCAÇÃO, nome programa: EDUCAÇÃO. Ao finalizar a pesquisa obtive apenas 5 (cinco) dissertações que atendiam à temática, ou seja, que falavam de ludicidade direcionada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O destaque das pesquisas voltadas para a ludicidade se limitavam à Educação Infantil, segmento para o qual foram apresentados 62 (sessenta e dois) trabalhos acadêmicos. Portanto, nota-se nitidamente uma ruptura da ludicidade com o universo infantil, ou seja, para com os/as educandos/as dos anos iniciais que se encontram na faixa etária dos 6 aos 11 anos, fase em que ainda são considerados crianças perante o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Ainda com a pretensão de se examinar a temática, também entre 2011 e 2016 demarcando publicações em todos, investigamos por meio das palavras-chave ludicidade e Ensino fundamental, os artigos e os trabalhos produzidos nas últimas reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e obtivemos como registro frequentemente a expressão ‘os critérios dessa busca não apresentaram resultados’, ou seja, nenhum resultado encontrado no que tange à ludicidade relacionada ao Ensino Fundamental. As implicações sobre a ludicidade são correlacionadas de

¹⁵ Ao tratar dos termos aspectos interacionista, motivacional e construtivista sob influência de leituras a respeito de Piaget, compreendemos as expressões da seguinte forma: interacionista- o ser humano interage com o meio ambiente respondendo a estímulos; motivacional- a pessoa é movida diante uma força propulsora em que a conduz ao conhecimento, e construtivista-processo de construção do conhecimento, o/a sujeito/a organiza, analisa e adquire conhecimento na relação com o meio sob um viés contínuo.

forma enfática na Educação Infantil, de modo que sequências de artigos e trabalhos foram identificados durante a revisão bibliográfica.

Este trabalho dissertativo justifica-se pela relevância de compreender que os/as alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm suas peculiaridades infantis que necessitam ser enfatizadas e preservadas no caráter lúdico, com o intento de associar ludicidade à aprendizagem.

Embasada nas leituras de Huizinga (2012) podemos apontar que quando uma criança brinca, faz de maneira compenetrada e com muita seriedade; afinal, as regras impostas nas brincadeiras necessitam ser respeitadas para se chegar ao objetivo, assim também como em jogos infantis e brinquedos. Vale observar que o atendimento à regra constitui fator determinante nos jogos infantis.

E, sobretudo, o ato de brincar é um direito que deve ser garantido às crianças não apenas juridicamente, como é no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas também nas práticas educativas da infância. No capítulo II do ECA é abordado o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade e, precisamente no inciso IV do artigo 16, é afiançado à criança e ao adolescente o direito à liberdade, reconhecendo o aspecto do *brincar, praticar esportes e divertir-se*.

O educador e pesquisador Vygotsky já defende que brincar é a relação imaginária criada pela criança e afirma que o brinquedo é a representação física desse imaginário, pois o simples ato de brincar preenche as necessidades da criança e se altera com a idade, com os interesses que a criança passa a adquirir com o seu crescimento natural (ALMEIDA, 2013, p.34).

Ou seja, resguardar o direito do brincar é expressamente apresentado por Vygotsky (1984), sendo justificado que o ato de brincar faz parte da fase da vida infantil, agindo como elemento necessário ao crescimento dos sujeitos sociais. Segundo o teórico, a criança brinca muitas vezes para entender os papéis que existem na sociedade, assim como assimila as funções que esses papéis exercem. Quando ela brinca que é mãe ou pai está tentando aprender quais são as funções sociais de seus próprios pais. Percebe também que as funções de mãe e pai são expressas por meio de comportamentos de gêneros diferenciados. Assim, acaba tecendo aprendizagens relativas aos seus próprios gêneros.

Dessa forma, em um contexto escolar, hoje, se faz indispensável perceber as questões de gênero no que tange a adotarmos perspectivas que permitam a liberdade de expressão; as crianças precisam brincar de papéis masculinos ou femininos, pois assim podem compreender os seus próprios papéis sociais de gênero (SEPULVEDA, 2012). No Brasil, debates sobre a

equidade de gênero foram identificados no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001). Intervir nas desigualdades sociais dos gêneros, que ainda existem em nossa sociedade, pressupõe adotar medidas igualitárias, inclusive nos ambientes escolares. Posto isto, o papel do lúdico é fundamental, pois por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras se perpassa pela experiência, a compreensão das múltiplas relações que o brincar proporciona aos indivíduos em seus processos de *ensinoaprendizado*.

No VIII Encontro Nacional de Educação e Ludicidade/I Encontro Internacional de Educação e Ludicidade na cidade de Salvador, no estado da Bahia, ocorrido entre 13 a 15 de setembro de 2017, tive a oportunidade de conversar com Cipriano Carlos Luckesi, estudioso da área da educação na temática ludicidade. Durante a conversa o interroguei a respeito da questão de gênero e do brincar; nesse sentido, obtive como resposta que a *brincadeira é interação*. Ou seja, Luckesi fez menção ao que nossa sociedade determina, brinquedos de acordo com o gênero feminino e masculino; mas para ele o que importa é a interação. E na interação todos/as desfrutam das experiências lúdicas.

Através do lúdico, os sujeitos sociais têm a oportunidade de sentir alegria, prazer e ânimo. Citando Luckesi (2007, p.15), o lúdico é um estado interno do/a sujeito/a e ludicidade é uma denominação geral para esse estado, “estado de ludicidade”. Assim sendo, o conceito de lúdico reside na ideia do prazer. Prazer vem do latim, *placere*, que quer dizer uma sensação de bem-estar. O lúdico é dotado de sentidos e significados para os sujeitos. Uma educação voltada para o universo lúdico permite aprendizagens carregadas de valor, observando as especificidades dos sujeitos.

Compete reforçar o sentido de que trata o termo ludicidade, e para conceituarmos utilizaremos o significado conferido por Luckesi (2007, p.18): “a ludicidade, por seu turno, é o estado de quem se desenvolve, se integra, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz”. Fazendo assim menção para o viés da subjetividade dos sujeitos. Portanto, a ludicidade é um estado de ânimo que remete à entrega, à inteireza, à vivência plena, considerando a realidade interna do indivíduo. Nessa perspectiva, a ludicidade e o desenvolvimento humano constituem dois movimentos que compõem a mesma realidade que é a experiência interna do ser humano. A ludicidade, então, é um auxílio na constituição dos sujeitos para o caminho saudável e de bem-estar, onde tem espaço para criatividade, imaginação e superações.

A partir da compreensão sobre Huizinga (2012), afirmamos que os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade. A situação imaginária provocada nas brincadeiras ou com jogos e brinquedos possui regras de

comportamentos da sociedade. Portanto, ao investigarmos a ludicidade em escolas é possível perceber diferenças, distinções, desigualdades incumbidas de separar os/as alunos/as por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização da sociedade ocidental moderna ao qual estamos inseridos.

Diferenças, distinções, desigualdades [...] Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para receber alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/as quais havia sido negada. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliação iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 1997, p. 57).

Ao delimitarmos espaços nas escolas podemos afirmar o que se pode ou o que não se pode fazer, onde meninos e meninas podem circular e quais os comportamentos são caracterizados como ideais para cada um/a deles/as. Nas instituições escolares normatiza-se os comportamentos de meninas e meninos, alegando-se que existe diferenças nas maneiras de agir dos gêneros. Não raramente vemos que muitos meninos “invadem” os espaços das meninas, e se alega que isso é “natural”. Afinal, os meninos necessitam de mais espaços em suas brincadeiras do que as meninas. Passa-se a considerar as diferenças entre eles “[...] de algum modo inscrito na “ordem das coisas”. (Idem, p.60). Assim, todos vão aprendendo a partir de um longo *ensinoaprendizado* que cada gênero ocupa um lugar.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parece penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar), fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (Ibidem, p. 61).

A disciplina imposta pela escola é apontada por Foucault em *Vigiar e Punir* (1987, p. 153), “fabrica” indivíduos, ela é um mecanismo do poder que torna os indivíduos ao mesmo

tempo, objetos e instrumentos de seu exercício. Sendo assim, alunos/alunas apreendem formas de ser e se comportar nas escolas (locais disciplinares), enquanto suas expressões com múltiplas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia necessitam ser capazes de uma problematização mais ampla e mais complexa que garanta a individualidade do ser humano.

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou menina que “passara pelos bancos escolares”. Nesses manuais, a postura *reta* transcendia a mera disposição física dos membros, cabeça ou tronco: ela devia ser um indicativo do caráter e das virtudes do educando (LOURO, 1995). As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens “prendadas”, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. [...] certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez, já não existam. No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (Ibidem, p. 61-62).

À luz da ludicidade, pode-se permitir que as expressões de gêneros sejam expostas sem intervenção de uma marca distintiva que escolarize os corpos e as mentes dos/as alunos/as, apenas deixando os sujeitos serem eles mesmos, consentindo que seus corpos sejam livres. Ao brincar e ao jogar, a criança inventa um mundo em que tudo pode ser permitido, no qual as simbologias do mundo adulto existem, como ordens, moral e na invenção ela modifica a realidade para satisfazer as suas necessidades e anseios. Dessa forma, ponderamos que as atividades lúdicas possibilitam à criança expressar suas aspirações, conflitos e se adaptar gradualmente ao mundo social. Através das brincadeiras, as crianças podem lançar mão do que pensam, com quem pensam e como pensam, tudo isso por meio de ações que dispensam “marcas distintivas” de gêneros, uma vez que trazem suas potencialidades criativas, o que estimula o desenvolvimento do pensamento e da reflexão, características básicas para a tessitura dos processos de *ensinaraprender*.

Compreendemos ser de fundamental importância a pesquisa dessas temáticas, pois, a partir delas, é possível envolver as diferentes dimensões da educação: sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica sob as óticas das temáticas da ludicidade

De acordo com Luckesi (2007, p.12), “o ser humano é um ser que se desenvolve, através de atos no decorrer do tempo”. Desse modo, o ato de brincar dos sujeitos se constitui

componente do desenvolver-se. Quando problematizamos as brincadeiras nas escolas, percebemos que a construção dos sujeitos não é um processo que se dá naturalmente, uma vez que de forma contínua e ininterrupta, a nossa sociedade atribui a essas pessoas em formação comportamentos a serem seguidos.

As vivências lúdicas possibilitam *ensinosaprendizados* que compõem o desenvolvimento humano; isso quer dizer que os sujeitos se (re)constróem a partir de práticas imersas em contextos *sociohistóricocultural*, como já foi sinalizado em relação às questões de gênero, onde meninos e meninas são conduzidos a tomadas de decisão por regras presentes em jogos/brinquedos/brincadeiras; e assim apreendem experiências marcantes em sua história de vida e transmitem características de sua cultura. Sabendo que a escola corresponde a um *espaçotempo*¹⁶ formativo, a ideia desta pesquisa é relacionar o saber-fazer docente coma teoria-prática à luz da ludicidade e das questões de gênero. Parafraseando Paulo Freire (2006), para assegurar a proposta, afirmaremos que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Faz-se necessário esta análise diante da multiplicidade de informações que compõe a educação, permeando a pluralidade e a interdisciplinaridade que o lúdico proporciona no processo *ensinoaprendizagem*. Larrosa, autor espanhol, estudioso da educação, apontou em seu discurso no *5º Congresso Internacional Marista de Educação*, ocorrido em outubro de 2016, em Pernambuco, que “a educação deve ser mais lúdica, menos padronizada e mais subjetiva”; permitindo um adendo à ludicidade, de modo a abrir espaço para uma construção do saber que envolva verdadeiramente a relação estudantes/ educadores , rompendo, assim, as propostas pedagógicas engessadas nas escolas que não toleram a forma de se *ensinaraprender* sob o tripé do ensino-ludicidade-aprendizagem. É preciso valorizar a construção do saber diante do lúdico, que admite a imprevisibilidade para que os/as alunos/as aprendam brincando e brinquem com o mundo de diferentes maneiras.

Esta pesquisa assenta-se em preceitos que, em certa medida, sustentam seu modo de escrita e tessitura. Nesse sentido, foram consideradas para a sua construção, premissas como: indagações a respeito das diversas expressões de gêneros no cotidiano da escola investigada; compreensão dos comportamentos dos sujeitos sociais, expandindo dessa forma, a vertente lúdica; escuta das opiniões de educadores/as sobre a discussão supracitada. Compreendemos que abranger essas temáticas é investigar o território do brincar de forma atrelada às questões de gênero dentro da escola. As crianças, ao brincarem, estão procurando compreender o

¹⁶ Compreendemos que os termos só possuem sentido epistemologicamente se estiverem juntos, pois acreditamos que se constituem complementando um ao outro.

mundo e o modo como se estabelecem as relações humanas, neste aspecto se inserem as questões de gênero.

A pesquisa analisará as práticas lúdicas tecidas na escola para envolver o seu significado na aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano, no contexto da formação social. Segundo Piaget (1978, p.11):

“[...] pode-se considerar o jogo, ou atividade lúdica, como conduzindo igualmente da ação à representação, na medida em que evolui da sua forma inicial de exercício sensório motor¹⁷ para a sua segunda forma de jogo simbólico ou jogo de imaginação. É mesmo no terreno da evolução do jogo que os processos assimiladores característicos do início da representação individual se revestem, sem dúvida, de sua mais evidente forma”.

Ou seja, o jogo perpassa o crescimento dos sujeitos favorecendo os aspectos físico, cognitivo, afetivo e moral; compondo elemento constitucional no que se refere à socialização.

Salientando o ponto de vista sobre o que potencializa a liberdade no universo lúdico, dando noção à ação de prazer, temos a seguinte forma caracterizada por Piaget (Idem, p. 158):

O que ela (criança) procura é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo a si próprio e aos outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora.

Seguindo ainda o pensamento de Piaget (1978) os jogos possuem categorias definidas: de exercício intelectual – pode ser caracterizado como aquele em que a criança não tem interesse no que pergunta ou afirma; e o jogo simbólico¹⁸, onde ela tem o interesse pelas realidades simbolizadas, empenhando-se em compreender os símbolos para evocá-las.

Destaca-se o jogo de exercício simples nos primeiros meses da existência, o qual, com o passar do tempo, dará vez ao jogo de exercício intelectual, ainda sem intencionalidade. Mais à frente, a criança ampliará sua compreensão para o simbólico, buscando articular o jogo com o que é vivido na realidade.

Ao passo que o jogo de exercício simples começa nos primeiros meses da existência e o jogo simbólico durante o segundo ano de vida, o jogo de regras só se constitui no decorrer [...] quatro a sete anos e, sobretudo, no período [...] dos setes aos onze anos (Ibidem, p. 182).

¹⁷ Exercício sensório-motor é aquele em que os órgãos dos sentidos dos seres humanos são extremamente explorados na constituição do desenvolvimento humano acompanhados de movimentos corporais, precisamente realizados dos 0 até 2 anos de idade. Neste período, acontece a organização dos aspectos perceptivos, motor, intelectual, afetivo e social.

¹⁸ A função do jogo simbólico, que é a de assimilar o real ao eu, libertando este das necessidades de acomodação (PIAGET,1978, p. 173).

Ao surgir os jogos de regras, entre os quatro e sete anos de idade, vem à tona os jogos de combinações sensório-motoras, como por exemplo, corridas e jogos de bola de gude. Inclusive, os jogos que possuem competições entre os sujeitos que, por sinal, sem as regras não teriam sentidos.

De acordo com Piaget (1978) convém classificar os jogos simbólicos segundo o mesmo princípio dos jogos de exercício, isto é, segundo a própria estrutura dos símbolos, concebidos estes como instrumentos de assimilação lúdica. Isso quer dizer que ambos os jogos desempenham ferramentas lúdicas no mundo infantil, exercendo funções que fazem parte do crescimento humano.

Nesse sentido, damos ênfase a importância da linguagem para o contexto lúdico, visto que com a sistematização da aquisição da mesma, por volta dos 6 e 7 anos de idade, abre-se para a criança uma série de formas novas de símbolos lúdicos, já que ela “[..]torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (PIAGET, 2005, p. 24).

A verbalização atribui inovações lúdicas, pois as narrações, como por exemplo, as anedotas, as cantigas de roda e as histórias infantis, são configurações simbólicas tecidas pelo prazer do divertimento das crianças. Percebemos que os jogos são atividades lúdicas que impulsionam o desenvolvimento da linguagem.

Observa-se, então, bem antes da linguagem, um jogo de funções sensório-motoras que é um jogo de puro exercício, sem intervenção de pensamento nem da vida social, pois só ativa movimentos e percepções. No nível da vida coletiva (de sete a doze anos), ao contrário, vê-se constituir nas crianças jogos caracterizados por certas obrigações comuns, isto é, regras do jogo (Idem, p.28).

Refletindo a propósito do simbolismo, podemos afirmar que entre sete a doze anos, é caracterizado um declínio, proveniente da fase dos jogos de regras, priorizando assim o cumprimento de normas para a garantia do ato de jogar.

A linguagem exerce veículo de conceitos e noções que compete a todos e avigora o pensamento individual com amplo sistema de pensamento coletivo, logo, a criança fica imersa na/pela palavra em meio a sua socialização com seus pares e adultos.

Após leituras sobre Huizinga (2012), concluímos que é a partir da linguagem que a criança passa a distinguir as coisas, defini-las e constatar-las. Com a linguagem os sujeitos designam, fazem abstrações que se ocultam numa metáfora “um jogo de palavras”, onde é possível expressar ‘outro mundo’, num contexto muitas vezes até poético, dando vida ao lado

de um conjunto de imaginação, “o homem cria um outro mundo, um mundo poético” (HUIZINGA, 2012, p.7).

Então, com o aparecimento da linguagem, os comportamentos das crianças são modificados nos aspectos afetivo e intelectual, pois, nesse processo de relacionamento humano, o uso da palavra impacta diretamente no âmbito da imaginação, do afeto e do raciocínio lógico, uma vez que essas áreas são constituídas por aportes sociais que foram adquiridos por estarem inseridos em um ambiente.

No que tange ao processo de socialização, os jogos “[...] repercutem também profundamente a vida afetiva” (PIAGET, 2005) através das transformações de ações, emergindo condutas que são motivadas por dinamismo provido de intencionalidades afetivas.

Nunca há ação intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo, na solução de [...] interesses, valores, impressão de harmonia, etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm porque se implicam um ao outro (PIAGET, 2005, p. 36).

Nesta pesquisa, desejamos investir numa análise sobre atividades lúdicas e suas relações com as questões de gênero com os/as alunos/as e professores/as *praticantes* do cotidiano escolar. No processo de escolarização, corpos e mentes tomam forma e assumem sentidos na medida em que discretamente múltiplos mecanismos direcionam os sujeitos em relacionamentos e comportamentos humanos.

O *ensino-aprendizado* dos sujeitos sob o foco do corpo e do seu imaginário proporciona experiências no contexto sociocultural como já apontadas por Vygotsky (1984), “a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra”.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 106):

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação.

A partir dessa perspectiva, temos a imaginação como elemento que no ato de brincar cumpre o papel de motivar diferentes experiências lúdicas.

Pensando no conceito de imitação à luz vygostkyana, percebemos que as imitações que as crianças fazem da realidade, dão a elas a possibilidade de compreender os papéis de gêneros presentes na sociedade. Por exemplo, a menina, ao brincar com a boneca, imita a sua própria mãe, obedecendo as regras apreendidas em suas observações do dia a dia e

experimentos, representando assim o papel materno. Dessa forma, o brinquedo, que é a boneca, reproduz uma dada realidade. Nas palavras de Oliveira (1995, p. 63), “imitação, para ela, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros”.

No “faz de conta” a criança brinca e entende o mundo, imaginando o que desejar, cria um mundo de fantasia onde tudo está para ser construído conforme a imaginação, difundindo a sua criatividade. Ao ponto de reinventar a realidade, constituindo assim um patrimônio humano em que a autonomia da criança toma forma.

Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de “faz de conta”, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com cabo de vassoura como se fosse cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de “faz de conta” é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento (Idem, p.66).

Existe uma transição relevante, e que deve ser considerada, no que concerne a ação da criança com objetos concretos – brinquedos – e suas ações repletas de significados, como, por exemplo, o cabo de vassoura que, manipulado em meio a uma brincadeira, pode se tornar um cavalo no mundo imaginário da criança, onde ela tem completa autonomia para determinar o significado daquele objeto. Mas, mesmo havendo uma situação imaginária, o brinquedo tem regras. Talvez um pedaço de papel para uma criança não chegue a ser um cavalo, assim como uma brincadeira de escolinha não pode acontecer sem alunos/as e professor/a. Dessa forma, atividades imaginárias são estabelecidas por regras que correspondem à realidade. É importante lembrar que ações regidas por regras são iniciadas por determinadas ideias, de modo que as regras induzem a conduta das crianças nas brincadeiras.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado (Ibidem, p.67).

Cabe aqui a explanação a respeito da definição da zona de desenvolvimento proximal, também denominada zona de desenvolvimento potencial; o conceito refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real (aquele em que a criança tem a capacidade de realizar tarefas de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (aquele que determina a capacidade da criança de desempenhar tarefas com auxílio de adulto/s-adulta/s ou companheiro/s-companheira/s mais capazes). Nesse estágio do desenvolvimento mental, a criança começa a se tornar capaz de concretizar atividades a partir da influência de outras

pessoas. Vygotsky (1984) compreende o brinquedo como um elemento que colabora com a criança no sentido de potencializar, provocar, impulsionar a efetivar aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha. Para ilustrar, podemos citar a ação de ‘cuidar de um bebê’ ao brincar com uma boneca, numa perspectiva de preparação para o futuro; nesse momento a criança está desenvolvendo uma aprendizagem sobre a maternidade ou sobre a paternidade. E também nesse sentido, percebe-se que ao brincar a criança vai exercitando os papéis de gêneros.

A função do brinquedo e sua importância neste aspecto é ser um suporte de representação trazendo sentidos e ações que transporta a criança a vivenciar situações em um universo inexistente, permitindo descobrir o mundo adulto e os comportamentos de gêneros. Assim como o brinquedo, o jogo exerce a sua função cultural.

Diante de análises realizadas por Huizinga (2012, p.3) sinalizamos que o jogo contém uma forma específica de atividade, definindo-se como uma função social. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que “o jogo é de fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana [...]”.

Ao tratar o jogo nesta circunstância, o temos com uma função significativa porque perpassa a um fenômeno fisiológico, psicológico e sociológico, já que há sentido(s), significado(s) que o confere(m) o desenvolvimento humano.

Parafraseando Louro (1997), os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano; para isso, torna-se necessário eleger uma metodologia de pesquisa que esteja afinada com os sentidos do/a pesquisador/a e que o/a ajude a perceber as pessoas que habitam os cotidianos das escolas como *praticantespensantes*.

O fazer cotidiano sob a perspectiva da ludicidade oportuniza aos sujeitos (re)criarem e não reproduzirem o que está posto. Assim, por tudo que foi dito, elegi a pesquisa nos/dos/com os cotidianos como a mais apropriada para ser o referencial teórico/metodológico de minha pesquisa de campo, como poderá ser visto no capítulo a seguir.

2 METODOLOGIA: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola.

Nilda Alves

Pensando em uma metodologia voltada para o cotidiano escolar, influenciada por leituras prazerosas e significantes de autoria de Alves (2002, 2008a, 2008b e 2015), investimos em literaturizar o contexto vivido e convivido na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, durante os meses de maio, junho, julho, agosto, setembro e outubro de 2017, numa perspectiva de narrar as práticas dos ‘*sujeitospensantes*’ deste ambiente escolar e mergulhando nos sentidos lúdicos da escola e nas questões de gênero, tendo as imagens e as narrativas como elementos essenciais. Literaturizar é um ato voltado para uma expressão de pesquisa que rompe com o padrão de escrita científica, mas que, nem por isso, deixa de ter o seu valor. A linguagem atribuída a esse tipo de escrita deseja representar o cotidiano escolar, dando vez e voz aos sujeitos, sob o viés de uma escuta sensível, e, sobretudo, à narração das falas que estão imersas de conhecimentos.

Para uma melhor compreensão sobre as narrativas nos influenciámos pela premissa a seguir:

As narrativas podem, assim, ser entendidas como processos de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, aquilo em que acreditamos e que acreditamos existir (GARCIA e OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Os autores discorrem um pouco sobre as características que permeiam as narrativas; destacam como que o entendimento dos sujeitos sobre a narrativa confere uma “segunda pele” ao assunto tratado. Isso se dá face ao caráter subjetivo da fala, uma vez que o sujeito a entende conforme seu universo de experiência e impressões.

Assim, a abordagem qualitativa da pesquisa desta dissertação está embasada pela metodologia da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, tendo como suporte procedimental as narrativas por meio de conversas com alunos/as, professoras e a funcionária mais antiga da escola. Segundo Sepulveda (2012), a narrativa está mais próxima da literatura do que da

escrita considerada como a científica. Na linha da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, temos cinco movimentos definidos por Alves (2002 e 2008a), são eles: mergulho, virar de ponta-cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência; e o *Ecce femina*. Para uma explicação mais aprofundada sobre os cinco movimentos, deixo abaixo um quadro temático por mim desenvolvido:

Quadro 1 – Os cinco movimentos

MOVIMENTO	TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO
Mergulho	O pesquisador não exerce neutralidade. Ao mesmo tempo que ele é observador também é observado. Entra e percebe as riquezas presentes no cotidiano escolar além de perceber a complexidade no ato de seu mergulho. Uma escuta e um olhar sensível e atento para ir muito mais adiante do que escuta e vê, numa perspectiva de que todos os seus sentidos estão apurados e prontos para ver a realidade com objetividade.
Virar de ponta-cabeça	Nesta, procura-se romper os limites das teorias, buscando ver aquilo que a teoria não dá conta. Ou seja, é um movimento que se “vira de ponta a cabeça” a lógica demarcada pelo ideário hegemônico, deslocando o pensamento que as teorias seriam como hipóteses e assumindo a necessidade de utilizar teorias que contribuíssem para as demandas do cotidiano, trabalhando assim com múltiplos e diferentes referenciais.
Beber em todas as fontes	Considerando todos os dados como informação proeminente. Os dados da pesquisa coletados são ressaltados e referendados avaliando-os como fonte de conhecimento da realidade. “O beber de todas as fontes” é necessário.
Narrar a vida e literaturizar a ciência	Valorização das narrativas e suas nuances e sinuosidades; isto quer dizer que há uma despreocupação com a escolha e o ajuste de palavras escritas. A narrativa da forma literal é que importa,

	sem dar vez à precisão, à coerência, à coesão e à concordância exercida numa descrição, rompendo muitas vezes com o nível de linearidade e temporalidade que a escrita prioriza.
Ecce femina	Centralidade nos/as <i>praticantespensantes</i> , nas pessoas envolvidas na pesquisa escolares ou não, sob a primazia de ser referente à vida cotidiana. A multiplicidade de significados atribuídos <i>in locus</i> pelos/as <i>praticantespensantes</i> desempenha grande valor.

Fonte: ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

Uso os movimentos desse referencial teórico/metodológico, pois eles me auxiliam com a visibilidade e a valorização das produções cotidianas da escola, das professoras, dos/as alunos/as e da funcionária mais antiga da unidade escolar.

Lecionando uma década na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, percebo que as formas de fazer dos *sujeitospraticantespensantes* são de extrema relevância e por isso o interesse em apresentar os conhecimentos que estão (com)penetrados neste cotidiano. Assim, é importante destacar a importância que as cinco professoras, os/as sessenta e sete alunos/as e a funcionária mais antiga da escola possuem na pesquisa realizada, pois eles/elas são *os sujeitospraticantes* do cotidiano escolar; nas palavras de Certeau (1994), “o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, porque as vê em atos, o tempo todo [...]” (ALVES, 2008a, p. 46).

Mergulhar neste universo escolar é além de narrar, tentar compreender como esse *espaçotempo* se constitui numa escola da rede pública municipal de São Gonçalo, determinando como foco de pesquisa o lúdico e seus enredamentos com as questões dos gêneros. No cotidiano escolar é necessário ver além daquilo que os outros já viram, sendo ainda importante que a pesquisadora:

[...] seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2002, p. 17).

Para incorporar mais um pouco da realidade desta escola utilizamos fotografias como fonte de pesquisa. As imagens e as narrativas aqui apresentadas se fundamentam por serem

elementos intercessores que compõem um cenário escolar que possibilita exemplificar os movimentos da rede educativa ocorridos no período da apreciação do cotidiano.

Por isso a pesquisa no/do cotidiano exige que busquemos outros “dados”, não textuais, sobre os quais precisamos trabalhar, se queremos captar os elementos sensíveis da realidade cotidiana. Além de observações de campo e outras atividades mais imediatas, essa ideia vai apontar a importância do trabalho com obras artísticas imagéticas – pinturas e fotografias – como um meio de evitar as armadilhas dos textos escritos destinados à compreensão do cotidiano, de modo a mantermos a possibilidade de percebê-lo em sua amplitude e complexidade, considerando a manutenção dessas características, que as imagens expressam e os textos procuram esconder (OLIVEIRA, 2003, p. 89-90).

Portanto, somente fazendo uso das narrativas e das imagens é que se torna possível pensar sobre a escola na qual desenvolvo minha pesquisa. Os elementos intercessores trazem ângulos da realidade do cotidiano escolar, pois “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Assim, tratamos aqui de apresentar os diferentes pontos de vista dos sujeitos e ângulos imagéticos a partir também de um ponto de vista, no caso, das pessoas que fotografaram a cena e da pesquisadora que faz a sua leitura. Mas, mesmo assim, vale ressaltar que as narrativas e as imagens apresentadas nessa dissertação não permitem apresentar a totalidade da realidade, porquanto sempre haverá o/s foco/s a ser focado/s. Situa-se, então, as possibilidades da investigação no/do/com o cotidiano da escola. Sabendo que o exposto na pesquisa se delimita a impressões, compreensões e leituras da professora pesquisadora.

Isso significa dizer que a realidade, e aquilo que dela compreendemos, não pode ser descrita, só narrada. Todo conhecimento, portanto, e as realidades sociais no seio das quais eles são produzidos, por serem sempre e necessariamente narrativamente apresentados, comportam elementos de “ficção”, produzidos pelo narrador e modificados pelos “ouvintes”. As narrativas podem, assim, ser entendidas como processos de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, aquilo em que acreditamos e que acreditamos existir (GARCIA; OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Os registros das narrativas dos ‘*sujeitospensantespraticantes*’ fazem parte da trajetória deste trabalho dissertativo e tem por finalidade entender os atos e os pensamentos desígnios do universo lúdico entrelaçados com as questões de gênero na escola. As interligações entre os conhecimentos são decisivas no desenvolvimento da temática, sendo estratégia de pesquisa. Pensar o espaço escolar a partir de quem o vivencia diariamente motiva superar desafios do cotidiano. O compartilhar ideias a partir do que se vê, acha, ouve, sente, pensa é oportunizar aos que habitam em um determinado ambiente, para o lócus desta pesquisa, a escola, um momento de repensar os encaminhamentos precisos.

Além dos registros das narrativas, outro elemento foi de fundamental importância na tessitura desta dissertação, as imagens. O que elas me dizem? Esse questionamento me acompanha enquanto pesquisadora para narrar o fato vivenciado, visto que as experiências de estar no local manejam a forma de como conduzo este texto. A imagem possibilita a tessitura de conhecimentos que talvez as palavras expostas não permitam enxergar nem expressar as nuances conferidas no cotidiano. As leituras das imagens são sempre subjetivas. Cada pessoa faz uma leitura a partir de suas próprias experiências e como ninguém possui a mesma experiência, essas interpretações serão sempre singulares. Cabe salientar que aquilo que é mostrado nas fotografias não é o todo e sim uma parte do todo, da realidade que é complexa.

Para Gombrich (1983), referido por Samain (2004):

A significação de uma imagem permanece em grande parte tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente. Nesse tocante, a imagem visual não é uma simples representação da “realidade”, e sim um sistema simbólico (GOMBRICH, 1983, p.323 *apud* SAMAIN, 2004, p.56).

Além disso, no próprio texto supracitado, também é admirável abranger o que Samain (2004) menciona sobre uma tese de Jean-Marie Schaeffer (1996) em que determina a seguinte premissa: “a dinâmica receptora não é independente da relação que a imagem mantém com a experiência, desta vez, do receptor (p. 57)”. Em outras palavras, é no impacto ao olhar que a mensagem imagética provoca experiência. Assim, sabendo que diversas constelações de impressões da imagem permeiam esse assunto, como tornar possível uma objetividade da recepção da mensagem imagética? A imagem não se explica, apenas é um convite a recriá-la e vivê-la. Portanto, não cabe aqui uma decodificação das imagens apresentadas na pesquisa.

O papel da imagem é de mobilizar o leitor a interpretar e a se remeter a outras situações que sua vivência o transmite. O significado da imagem depende do observador desta.

No que se refere às imagens expostas nesta dissertação, das *professorasparceiras*, da funcionária mais antiga e dos/as alunos/as, as autorizações foram pré-requisitos fundamentais. Assim, é importante enfatizar que temos as autorizações por escrito dos/as responsáveis dos/as alunos/as, das *professorasparceiras* e da funcionária da escola, atendendo ao termo de uso de sua imagem em qualquer mídia, na edição audiovisual e exposição do material para a divulgação de atividades realizadas na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, como também nas produções acadêmicas da pesquisadora. As narrativas utilizadas também foram autorizadas para publicação da dissertação e de eventuais trabalhos acadêmicos, considerando-as como informações preponderantes. Durante as conversas com os sujeitos da

pesquisa foram utilizados questionamentos pré-determinados para direcionar as provocações. Portanto, as análises aqui desenvolvidas possuem o enredamento entre imagem, narrativas e palavras escritas para explorar o entendimento e melhor compreensão do espaço escolar.

Enveredar por caminhos conhecidos e desconhecidos sempre na busca do que existe, vivenciar sensações ímpares, dialogar com os *sujeitospraticantespensantes*, trocar ideias, refletir, silenciar, fotografar, ser fotografada, dar e ganhar sorrisos, abraçar, olhar nos olhos, receber cumprimentos com sorrisos, ouvir falas de incentivos de responsáveis, colegas de trabalho e crianças, foram experiências que permearam cada passo desta pesquisa. “Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida” (FERRAÇO, 2002, *apud* SEPULVEDA, 2012).

Imergir atentamente no que se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não, é apreender a realidade do cotidiano. Porém, é importante declarar que não constitui tarefa fácil, uma vez que o ensinado/aprendido conduz a esquemas estruturados de observação e classificação, sendo dificultoso se deslocar da comodidade do que isto significa. A ressignificação se torna possível nesta corrente de pesquisa nos/dos/com os cotidianos à medida que é preciso se inventar de diversas maneiras necessárias a investigação, tudo em prol de compreender a realidade da vida cotidiana.

Para avigorar a relevância desta forma de pesquisar, afirmamos a importância de observar as práticas como ocorrem nas redes educativas¹⁹ onde todos (nos)formamos em processos curriculares de múltiplos *espaçostempos* escolares.

No intuito de dar mais visibilidade e mais valorização aos saberes das *professorasparceiras*, que soam em suas vozes, depreendemo-nos a apurar tais saberes sob a argumentação do teórico Tardif (2014, p. 255). Este autor admite a existência de uma epistemologia da prática profissional que representa “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Desse modo, percorrer no rumo da prática à teoria, contrariando o paradigma de conhecimento racionalista moderno que acredita que se parte da teoria para analisar a prática, foi uma escolha da pesquisadora para enfatizar as atividades lúdicas educativas das *professorasparceiras*.

¹⁹ As redes educativas permitem ramificações entre os conhecimentos dos sujeitos,interligando onde há formas de compreensão da sociedade. Vale lembrar que cada sujeito/a possui uma rede interna de conhecimentos que o auxilia o seu entendimento sobre o ato de experimentar o mundo.

O ambiente escolar cotidianamente provoca, desequilibra, incomoda, transforma o/a professor/a; por conseguinte ele se instrumentaliza para em sua prática atribuir novos sentidos ao seu saber-fazer, a partir de outros conhecimentos, habilidades e competências essenciais ao seu trabalho.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, ampliam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes à suas atividades de trabalho (Idem, p.256).

Os saberes docentes nesta epistemologia agregam constantemente conhecimentos, informações, habilidades e valores no perfil do educador que está imerso em situações da vida cotidiana. Ainda seguindo o pensamento de Tardif (2014), estes saberes docentes são estabelecidos na prática profissional, no ambiente de trabalho, na formação inicial, ou seja, permanece ao longo de todo o processo de profissionalização do docente. Vale lembrar que esses saberes iniciam-se na vida deste profissional ainda na sua infância, com suas primeiras experiências na escola, quando aluno/a, por ter contato com os encaminhamentos pedagógicos exercidos dentro do espaço escolar.

O quadro a seguir elaborado por Tardif (2014, p. 63), apresenta de forma elucidativa esta ideia:

Quadro 2 – Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos	A utilização de	Pela utilização das

programas e livros didáticos usados no trabalho	“ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos, fichas, etc.	“ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF (2014).

Tais saberes são articulados em conjunto num movimento com várias fontes, como visto no quadro 2, sendo plurais, heterogêneos, temporais e complexos. Não são mobilizados separadamente e nem podem ser discorridos numa lógica da racionalidade técnica que geralmente os cursos de formação de professores pregam num formato aplicacionista de ensino, onde paradigmas teóricos devem ser assumidos e postos em práticas no estágio e nas práticas profissionais.

Baseados em juízos práticos, os/as professores/as agem norteando seu fazer diário, criando mecanismos particulares em que as experiências realizadas com sucesso são validadas, orientando suas práticas profissionais. Mas, ao referendar esses saberes a conhecimentos teóricos, científicos, ressignificam a prática.

Neste trabalho buscamos associar os saberes das *professoras parceiras* às suas práticas lúdicas educativas, adentrando num saber sensível em que a ludicidade faz parte do exercício da docência, compreendendo as relações de gêneros neste contexto. A pesquisa foi efetivada no turno da tarde em meio a complexidade do cotidiano escolar. Seu desenvolvimento se deu durante os horários das aulas extras da turma em que a pesquisadora é a professora regente; no caso, nos tempos das atividades de Educação Física, da *professoraparciera* Lívia, e do Projeto de Leitura, da docente Ilka, ocorridos semanalmente. Cada atividade correspondia a dois tempos de aula, que se deram entre os meses de maio e outubro de 2017, perfazendo um total de 96 horas de observações sistematizadas nestes horários das referidas disciplinas. Além do ambiente das aulas, a entrada, a saída e, principalmente, o recreio, faziam parte das observações. Nas reuniões pedagógicas realizadas às sextas feiras discutia-se com as colegas de trabalho sobre as temáticas educacionais e atentava-se sempre às falas das docentes quando mencionavam algo que iria compor o estudo, tais como: o lúdico, o processo *ensinoaprendizagem* e as relações de gêneros entre as crianças na escola.

Ao transitar pela escola constantemente era mantido o olhar atento à pesquisa, circulando nas salas de aulas das educadoras para entrevistá-las, assim como entrevistar as crianças sob a curiosidade das turmas que acompanhavam estes momentos. Vale ressaltar que as *professorasparceiras* e as crianças convidadas a participarem das entrevistas tiveram aceitação ao estudo, totalizando 6 (seis) *professorasparceiras* e 6 (seis) crianças²⁰, sendo 2 (duas) de cada ano de escolaridade pesquisado. Os registros das respostas foram feitos por escrito no questionário pelos/as entrevistados/as. Porém, devido ao interesse das crianças, a quantidade de narrativas ao longo da pesquisa foi superior ao estipulado inicialmente.

A dinâmica da pesquisa com as turmas do 1º ano de escolaridade foi diferenciada em relação as outras 2 (duas) turmas participantes (2º e 3º ano de escolaridade), pois diversas atividades ministradas com a turma da pesquisadora eram compartilhadas com a turma da *professoraparciera*, Rita de Cássia, tornando-se mais intenso, com vários movimentos em meio a discussões e práticas lúdicas educativas. Reafirmamos que a pesquisa teve o apoio de toda a comunidade escolar: direção geral, funcionários/as, *professorasparceiras*, alunos/as e responsáveis, sem ter um instante de rejeição. Todos/as colaboraram para que a pesquisa acontecesse e deram autorização para a realização da mesma.

As imagens da pesquisa foram registradas por várias pessoas: a pesquisadora, a funcionária mais antiga da escola, Renatinha, as *professorasparceiras*, a inspetora Fábria e inclusive os/as alunos/as durante os acontecimentos²¹ do estudo, através de celulares, portanto, todos esses sujeitos em algum momento foram autores pelo ato de fotografar. Oliveira (2003, p.92-93) nos alerta que “a fotografia não retrata a realidade: ela indica realidades possíveis, a partir da imagem “congelada”, que nos permite viajar nessas possibilidades”.

Assim, os acontecimentos congelados nos convidam a observar o que foi capturado, a marca do instante com detalhes que oferecem possibilidades de entendimentos do que foi registrado.

Ainda sobre a compreensão do cotidiano escolar, colocamo-nos a procura de mais marcas que estão inseridas neste espaço.

[...] o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras [...] exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das

²⁰ Reforçamos que todos/as os/as responsáveis autorizaram as conversas.

²¹ Entendemos os acontecimentos como experiências, momentos vividos com os sujeitos da pesquisa.

opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos [...] (idem, p. 69).

Por isso, estabelecemos uma pesquisa em que o diálogo com os sujeitos conduzia para a busca dessas outras marcas da vida cotidiana, permitindo o enredamento de saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos situam-se em um patamar que provêm da formação docente e conserva-se no exercício da prática educadora que, por sua vez, são mobilizados especificamente na sala de aula com habilidades, conhecimentos e atitudes no cotidiano das unidades escolares. Como já assinalado, esses saberes também são provenientes da prática, tecidos na sala de aula e no contexto da escola onde os *sujeitospraticantespensantes* estão inseridos. Sendo assim, conhecer a história da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise e também a história do município de São Gonçalo, torna-se fundamental nessa dissertação, pois operam no contexto de formação dos saberes das professoras que atuam no/do/com o cotidiano dessa instituição escolar.

3 ADENTRANDO NA ESCOLA MUNICIPAL PASTOR RICARDO PARISE

São Gonçalo, cidade mui singela
Erguida nos encantos de aquarela,
Namorada de nós os gonçalenses.
Cidade que cresce dia a dia,
Monumental eternal, sol de alegria,
Orgulho bem maior dos fluminenses.

Geraldo Pereira Lemos

Neste momento adentramos na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, contextualizando o município no qual está inserida, São Gonçalo, com proposta de historiar a cidade, mergulhando nas marcas históricas da cidade; situando-a no estado do Rio de Janeiro, especificamente na região metropolitana.

Além disso, aprofundamos o *lócus* da pesquisa narrando a história da instituição escolar, contando com as informações de diversos *sujeitospensantespraticantes* inseridos/as no contexto escolar atualmente e há anos atrás, pois acreditamos que essas histórias atuam no contexto de formação dessas pessoas.

Conhecendo o espaço local por meio de pesquisas realizadas em jornais, alguns livros, no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) e informativos escolares, trouxemos dados sobre a história do município articulando sua geografia, elementos relevantes que marcam a cidade e diretamente a escola.

Observaremos as especificidades da escola, de modo que traçamos seu espaço físico para oportunizar o entendimento em relação à estrutura física escolar, apreciamos a biografia do patrono da unidade escolar e o motivo de ter sido escolhido; e por fim, apresentamos imagens que aperfeiçoaram este capítulo. Contamos também com a narrativa da funcionária Renatinha, que complementou tanto a história da escola como a do bairro. Assim, é importante destacar que para dar andamento a este trabalho acadêmico, obtivemos autorização da diretora da unidade escolar para a divulgação do nome da escola.

Segundo dados do PPP (Projeto Político Pedagógico/2010)²², o nome da escola foi dado em homenagem ao Pastor Ricardo Parise, nascido em Santo André, São Paulo, no dia 3 de setembro de 1963. Químico por formação, tinha como prioridades na vida o valor aos estudos e dedicar-se à pregação do Evangelho. No final do ano de 2006, foi acometido de grave enfermidade que comprometeu o seu cérebro, veio a falecer após ter sido submetido a uma cirurgia em 8 de janeiro de 2007. Através de conversas com ex-diretoras da instituição escolar, Renata Almeida²³ e Marieta Fagundes²⁴, tivemos a informação de que a prefeita da época, Maria Aparecida Panisset²⁵, gestão municipal 2005-2012, escolheu o nome para homenagear o Pastor Ricardo Parise que realizava um trabalho missionário no bairro próximo ao Jockey, chamado Santa Isabel.

3.1 Historiando São Gonçalo

O município de São Gonçalo faz parte da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Em 2016, somava uma população de 1.044.058 habitantes, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016). Atualmente, é considerado o 2º (segundo) município mais populoso do Estado, seguido da capital; além disso, é o 16º (décimo sexto) mais populoso do país e a 3ª (terceira) maior cidade, não sendo capital do Brasil. Sua área de unidade territorial em quilômetros quadrados corresponde a 247, 709.

Situado em uma área habitada originalmente pelos índios Tamoios, sofreu a invasão dos portugueses e franceses no século XVI. No final do século XVI, a área onde hoje é compreendido o município de São Gonçalo foi desmembrada pelos jesuítas e mais tarde doada ao colonizador Gonçalo Gonçalves, em 6 de abril de 1579. A partir de registros da

²² Informações sobre o patrono da instituição foram retiradas do PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise do ano de 2010, construído por Renata Almeida, ex-professora, orientadora e diretora da unidade escolar.

²³ Nome autorizado pela ex-diretora para ser publicado na pesquisa.

²⁴ Nome fictício da ex-diretora devido a ausência de autorização para publicação.

²⁵ Maria Aparecida Panisset, nascida no Rio de Janeiro em 12 de novembro de 1947 é uma educadora, formada em História e política brasileira. Dentre os cargos políticos exercidos, foi vereadora de São Gonçalo com duas legislaturas entre 1996 e 2001 e deputada estadual no período de 2002 a 2004. Foi ainda prefeita de 2005 a 2012, conforme já mencionado. Tentamos obter mais informações para saber ao certo o motivo de se dar o nome do pastor Ricardo Parise à instituição escolar, mas não conseguimos entrevistar Maria Aparecida Panisset. Contudo, podemos perceber que outras escolas públicas de São Gonçalo também possuem nomes de religiosos, o que contradiz o princípio da laicidade do estado brasileiro.

época, por volta de 1646, a área ocupada era de 52 km², com aproximadamente seis mil habitantes, assumindo a categoria de freguesia.

Durante o século XVIII, a região passou por um processo de crescimento econômico em função da produção de produtos como a mandioca, o feijão, o milho, o açúcar, a aguardente e o arroz. O avanço do comércio acompanhava as atividades agrícolas, inclusive o movimento das embarcações nos portos das várias freguesias, e com os portos do Rio de Janeiro, obteve também o desenvolvimento com transporte de gêneros e passageiros.

Em 22 de setembro de 1890, por meio do Decreto Estadual nº 124, São Gonçalo foi emancipado politicamente e desmembrado de Niterói, tornando-se assim um distrito. Comemora-se o aniversário do município no dia de sua emancipação político-administrativa. Existe também a festividade referente ao padroeiro da cidade, que é no dia 10 de janeiro, em homenagem a São Gonçalo do Amarante, sendo então o feriado municipal. O decreto nº 1, de 8 de maio de 1892, reincorporou o município de São Gonçalo à Niterói pelo período de sete meses, mas o Decreto nº 34, de 7 de dezembro do mesmo ano restabeleceu a sua condição de Distrito. Em 1929, com a Lei nº 2.335, de 27 de dezembro, foi outorgada à categoria de cidade.

Em 1943, aconteceu uma reorganização territorial no Estado do Rio de Janeiro e São Gonçalo deixou de ter o Distrito de Itaipu, que passou a pertencer a Niterói.

Atualmente, o município de São Gonçalo possui mais de 80 bairros situados nos 5 distritos: 1º distrito – São Gonçalo (sede); 2º distrito – Ipiúba; 3º distrito – Monjolos; 4º distrito – Neves e 5º distrito – Sete Pontes, conforme pode ser observado no mapa a seguir.

Mapa 1 – Distritos do município de São Gonçalo (2005)

Distritos do município de São Gonçalo (RJ)



1º Distrito : 6800 ha | 2º Distrito : 7200 ha | 3º Distrito : 5100 ha
4º Distrito : 1200 ha | 5º Distrito : 2400 há

Fonte: [HTTP://PMSG.RJ.GOV.BR/MAPAS.PHP](http://PMSG.RJ.GOV.BR/MAPAS.PHP).

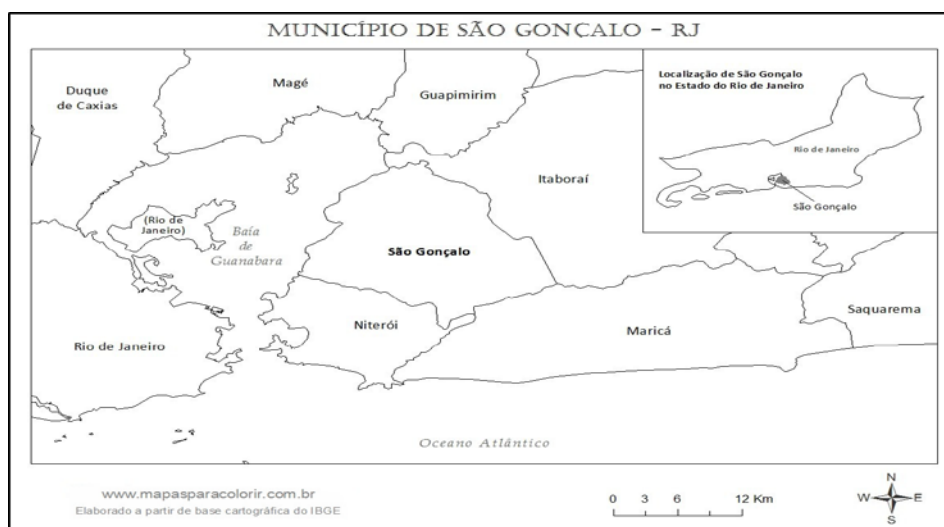
Imagem 5 – Bairros do município de São Gonçalo

1º Distrito (30 bairros)	2º Distrito (20 bairros)	3º Distrito (17 bairros)	4º Distrito (13 bairros)	5º Distrito (10 bairros)
1. Palmeira 2. Itaoca 3. Fazenda dos Mineiros 4. Porto do Rosa 5. Boaçu 21. Zé Garoto 22. Brasilândia 23. Rosane 24. Vila Lara 25. Centro (Rodo de S.G.) 26. Rocha 27. Lindo Parque 36. Tribobó 37. Colubandê 38. Mutondo 39. Galo Branco 40. Estrela do Norte 41. São Miguel 42. Mutuá 43. Mutuaguaçu 44. Mutuapira 45. Cruzeiro do Sul 46. Antonina 47. Nova Cidade 48. Trindade 49. Luiz Caçador 50. Recanto das Acácias 51. Itaúna 52. Salgueiro 54. Alcântara	55. Almerinda 56. Jardim Nova República 57. Arsenal 58. Maria Paula 59. Arrastão 60. Anaia Pequeno 61. Joquei 62. Coelho 72. Amendoeira 74. Jardim Amendoeira 75. Vila Candoza 76. Anaia Grande 77. Ipiiba 78. Engenho do Roçado 79. Rio do Ouro 80. Várzea das Moças 81. Santa Isabel 82. Eliane 83. Ieda 84. Sacramento	53. Jardim Catarina 63. Raul Veiga 64. Vila Três 65. Laranjal 66. Santa Luzia 67. Bom Retiro 68. Gebara 69. Vista Alegre 70. Lagoinha 71. Miriambi 73. Tiradentes 85. Pacheco 86. Barracão 87. Guarani 88. Monjolo 89. Marambaia 90. Largo da Idéia 91. Guaxindiba	6. Boa Vista 7. Porto da Pedra 8. Porto Novo 9. Gradim 10. Porto Velho 11. Neves 14. Vila Lage 15. Porto da Madama 16. Paraíso 17. Patronato 18. Mangueira 19. Parada 40 20. Camarão	12. Venda da Cruz 13. Convanca 28. Santa Catarina 29. Barro Vermelho 30. Pita 31. Zumbi 32. Tenente Jardim 33. Morro do Castro 34. Engenho Pequeno 35. Novo México

Fonte: [HTTP://PMSG.RJ.GOV.BR/MAPAS.PHP](http://PMSG.RJ.GOV.BR/MAPAS.PHP).

Podemos observar abaixo o mapa em relação aos limites do município de São Gonçalo, distinguindo conforme os pontos cardeais: ao norte, o município de Itaboraí; ao sul, os municípios de Niterói e Maricá; a leste, o município de Itaboraí; a oeste, a baía de Guanabara.

Mapa 2 – Localizando São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro



Fonte: <http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa/municipio/rj/municipio-sao-goncalo.jpg>.

Imagem 6 – Símbolos do município



Fonte: [Http://Www.Saogoncalo.Rj.Gov.Br/Simbolos_Civicos.Php](http://Www.Saogoncalo.Rj.Gov.Br/Simbolos_Civicos.Php).

A bandeira e o brasão são símbolos do município. O brasão municipal é usado em todos os impressos oficiais do município e também no centro da bandeira gonçalense. Cada elemento do brasão tem um significado: um mapa do Estado do Rio de Janeiro identificando-o como unidade estadual, os ramos de café e de cana-de-açúcar marcam a pujança das duas culturas agrícolas até princípios do século XVIII. Uma roda dentada é o símbolo do comércio crescente e as chaminés representam o poderio industrial da cidade. Além destes, há no brasão cinco torres que lhe dão categoria de cidade, a pedra da coruja e o cruzeiro do tricentenário que fica no bairro do Zé Garoto, significando as bases cristãs; uma faixa branca representando o Rio Guaxindiba, cujas margens receberam a primeira capela em homenagem ao São Gonçalo de Amarante. A bandeira municipal tem as cores azul e branca, as quais são utilizadas em patrimônios municipais (PERISSÉ, 1995).

3.2 Conhecendo a história da instituição

A Escola Municipal Pastor Ricardo Parise está situada no bairro Jockey²⁶, do município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. A instituição localiza-se na Rua Oscar

²⁶ O bairro é considerado um dos mais perigosos do município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, devido ao seu alto índice de violência por diversos casos de criminalidade. E por este motivo este bairro recebeu em fevereiro de 2014 uma Base de Companhia Destacada da Polícia Militar localizada na antiga sede da Delegacia de Policiamento Ostensivo (DPO). Vale lembrar que a Base de Companhia Destacada da Polícia Militar foi a primeira instalada em São Gonçalo, como intuito de trazer reforço para a segurança pública. O município de São Gonçalo sofreu com o aumento da violência, principalmente por causa do tráfico de drogas e

Gomes, s/n°. Foi criada pelo decreto nº 063/2007 de 16 de março de 2007, em conformidade com a Lei Municipal nº 002 de 2 de janeiro de 2007, com a Lei Federal nº 4.320 de 17 de março de 1964 e com a Lei Orgânica Municipal. É de fundamental importância se contar a história das instituições escolares para a manutenção de suas memórias, pois os espaços escolares marcam as vidas dos sujeitos que neles permanecem por determinados períodos e nos auxiliam a perceber os mecanismos de organização e de funcionamento das instituições.

Percebendo as instituições escolares como coletivos de trabalho e como sistemas de relações onde os atores interagem entre si segundo lógicas hierárquicas e classificatórias, e em acordo com as normas burocráticas de agrupamento e de relacionamento, os estudos nessa linha também nos permitem perceber os mecanismos de organização e de funcionamento, de reprodução e de transformação das práticas de normas vigentes nas escolas, em diferentes momentos da sua história, muitas vezes, partindo de sua criação e instalação e analisando o seu desenvolvimento, outras vezes, esquadrihando suas condições estratégias de funcionamento na contemporaneidade (MENDONÇA & XAVIER, 2009, p. 11).

Por sua vez, contar a história das instituições escolares também é narrar a própria história da educação brasileira. No caso desta dissertação é narrar a história de uma escola gonçalense, única do bairro a abranger da Educação Infantil ao final do Ensino Fundamental. Outro ganho é poder conhecer uma história que não está ligada somente aos índices de violência presente no bairro e no município.

Buscar dar visibilidade à história da educação escolar gonçalense, aquela construída no interior das escolas da cidade, aquela que permanece viva na memória de professores(as), funcionários(as), alunos(as), familiares, é uma forma de lutar contra o esquecimento[...] (BRAGANÇA; ARAÚJO, 2014, p. 31).

Como o próprio nome do bairro indicia, nele havia um Jockey Clube. A ocupação de moradores/as ao bairro está atrelada a construção do Jockey, que gerou melhorias na localidade. Atualmente, o Jockey não existe mais na localidade, mas, ainda assim, seu nome continua referenciando o bairro. A escola atende o público da Educação Infantil (Pré escolar I e II, alunos/as entre 4 e 5 anos), do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A unidade de ensino tinha na época da pesquisa aproximadamente 634 (seiscentos e trinta e quatro) educandos/as distribuídos/as nos períodos manhã/tarde. Esse público vem, na maioria, do bairro e de bairros adjacentes (Anaia, Arsenal e Jardim República).

A equipe docente da escola era formada por 41 (quarenta e um) professores/as efetivos/as e concursados/as; sendo 17 (dezessete) docentes no Ensino Fundamental I, 17

pela migração de criminosos fugidos das comunidades ocupadas pela polícia, na capital do Estado, com a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

(dezessete) docentes no Ensino Fundamental II, 5 (cinco) professoras de apoio especializado, 1 (uma) professora na sala de leitura e 1 (uma) professora na sala de recursos. Vale ressaltar que, devido a carência de professores/as na rede municipal de São Gonçalo para lecionar, existem 4 (quatro) professores/as que exerciam dupla regência no Ensino Fundamental II, além de 1 (uma) professora no Ensino Fundamental I e 2 (duas) professoras de apoio especializado.

Os/As alunos/as estavam distribuídos em 2 (dois) turnos, 246 (duzentos e quarenta e seis) no 1º turno e 337 (trezentos e trinta e sete) no 2º turno. Na Educação Infantil, eram 51 (cinquenta e um) alunos/as em 2 (duas) turmas: Educação Infantil I e Educação Infantil II. No Ensino Fundamental, 583 (quinhentos e oitenta e três) alunos/as em 26 (vinte e seis) turmas.

É importante registrar mais uma vez que as imagens dos/as alunos/as apresentadas nesta pesquisa possuem autorizações de seus responsáveis. As mesmas se encontram com a *professorapesquisadora* desta unidade escolar.

A estrutura física da instituição é composta por um prédio de 2 (dois) andares. No térreo funciona a sala de secretaria, a sala de diretoria, a sala de recursos multifuncionais - destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) -a sala da dirigente de turno, a sala da O.P. (Orientador/a Pedagógica), a sala da O.E. (Orientador/a Educacional), a sala da dirigente de turno, 2 (duas) salas de aula da Educação Infantil, banheiro adequado à Educação Infantil (unissex), o qual comporta em conjunto o sanitário da docente da Educação Infantil, banheiro adequado para alunos/as com deficiências ou mobilidades reduzidas, banheiro masculino e feminino, para todos os funcionários da escola, banheiro da diretora, banheiro com chuveiro, banheiro masculino e feminino para os/as demais alunos/as, refeitório com três pias, almoxarifado, jardim com lindas flores, pátio descoberto e hall de entrada. Nesta escola há vias adequadas a alunos/as com deficiências ou mobilidades reduzidas (rampas) para ter acesso aos andares.

O primeiro andar possui 7 (sete) salas de aula, sala de leitura, sala de professores e laboratório de informática, este precisando de manutenção para os 7 (sete) computadores existentes, o que acaba inviabilizando o uso do espaço. Já o segundo andar tem 9 (nove) salas de aula, banheiro masculino e feminino, auditório e sala mais educação.

Nos fundos da escola existe quadra de esportes descoberta, banheiro com vestiário desativado necessitando de manutenção. Na lateral direita, parquinho e horta. É importante dizer que a escola tem uma área arborizada em construção com recente plantio de mudas de árvores.

A arquitetura escolar desempenha um papel relevante, pois a disposição do espaço favorece o desenvolvimento pedagógico e social que se, uma vez que propicia a circulação dos *sujeitospraticantes* no espaço, assim como a interação entre os mesmos nas ações pedagógicas e, conseqüentemente, na produção do conhecimento. Portanto, o espaço escolar não exerce nenhuma neutralidade, tendo função educacional e cultural.

Para Frago e Escolano (2001) a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico, não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem [...], mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social. Na disposição espacial do edifício-escola, encontra-se o conceito ao qual está inserido e representado.

A distribuição dos/as estudantes por espaços específicos na unidade escolar expressa um programa pedagógico que remete a uma educação formal repleta de significados em seu currículo.

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.47).

Os sentidos/significados implícitos/explicitos do edifício-escola compõem uma pedagogia que orienta a práxis dentro da escola, aliado ao saber-fazer dos sujeitos. Segundo Frago e Escolano (Idem, p. 34) “[...] o edifício escolar é uma forma que comporta determinada força semântica através dos signos e símbolos que exhibe, como variante que é da chamada arquitetura institucional”.

Imagem 7 – Fachada da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

A imagem da fachada da escola diante do estacionamento mostra algumas pichações que ocorreram no ano de 2015, juntamente com depredações e roubos. Nossa escola sempre foi preservada, mas após o crescimento da violência no bairro surgiram violações ao patrimônio, alterando a imagem da escola. As cores atualmente são decretadas por lei municipal nº 502/2013²⁷, visando à economia das finanças públicas e o fortalecimento das tradições da cidade. As tonalidades estampadas na bandeira do município, azul e branco, foram tornadas obrigatórias em prédios públicos, placas, logotipos, uniformes e peças publicitárias.

Nesta escola prevalece a cor azul conforme a imagem apresenta. Em tempos passados, sem a legislação municipal nº 502/2013, os prefeitos ao assumirem a administração municipal modificavam as pinturas das escolas conforme as cores dos partidos políticos.

Ainda sobre o prédio da escola, percebemos que este possui gênero específico de ordem espacial com seus traços, volumes, sinais e, sobretudo, localização, facilitando seu reconhecimento inclusive por um/a sujeito/a que o vê de uma primeira vez. Esta consideração é reverberada no seguinte argumento:

²⁷ A Lei municipal nº 502/2013 define a cor na fachada dos prédios públicos obrigatoriamente azul e branco, que são cores oficiais do município, predominantes na bandeira municipal. Vale lembrar que a cor oficial deve ser utilizada em placas, logotipos, peças publicitárias, uniformes e identificação de prédios públicos do município de São Gonçalo, instituindo no artigo 1º (primeiro).

O viajante que toma contato pela primeira vez com uma população pode observar e nela diferenciar, ainda sem conhecê-la, a singularidade de certas construções. Sua localização, o volume, o traço geométrico, os sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora... tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 34).

Prosseguindo no que concerne a descrição do espaço escolar, teremos mais imagens que imprimem como é a escola municipal.

Imagem 8 – Parte referente aos fundos da escola



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Observando a escola por outro ângulo, podemos perceber a necessidade de obras de manutenção. Trata-se de uma parede com evidentes sinais de infiltração. O detalhe da bicicleta remete às maneiras pelas quais algumas pessoas se locomovem para chegar à escola. Em sua maioria, os sujeitos da escola fazem o trajeto a pé, uma vez que moram próximos à instituição escolar.

Imagem 9 – Quadra da escola



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Essa imagem aponta o descaso do governo municipal. Observamos uma quadra descoberta, o que dificulta o seu uso em dias ensolarados e também chuvosos. Percebemos, ainda, blocos de cimento, utilizados na tentativa de consertar os buracos deixados em atos depredativos.

Parafraseando Frago e Escolano (2001), a escola deveria ser, além de um lugar “agradável, sóbrio, limpo, com ar e luz”, “o lugar mais alegre e hospitaleiro”, e, ao mesmo tempo, o modelo de uma existência superior. Assim, ancorados nas palavras dos autores, inferimos que a escola precisa de intervenções que melhorem o seu aspecto físico.

A quadra faz parte da comunidade. Frequentemente, os meninos do bairro jogam futebol nela, dentre os quais alguns alunos da escola. A utilização pela comunidade é tão rotineira que, algumas vezes, chega a se dá em dias de aula. Eles ficam sentados no muro da escola, observando toda a dinâmica da aula de Educação Física, enquanto aguardam o seu término. Neste mesmo espaço também ocorre a aula de zumba (dança) para as pessoas interessadas em atividade física. É uma aula com bastante procura, frequentada inclusive por funcionárias que relataram: *é muito boa*.

As práticas de atividades esportistas do alunado são constantemente observadas no dia a dia da escola. No decorrer desta pesquisa, ouvi diversas vezes perguntas feitas pelos/as estudantes, como: *quando tem a aula de Educação Física? Hoje tem aula de Educação Física? A professora de Educação Física veio?* Essas perguntas estavam diluídas em

conversas, de forma que pontuavam o desejo de alguns/mas estudantes de participarem destas aulas.

Imagem 10 – Vestiário da escola



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Na imagem 10, podemos ver ao fundo um vestiário depredado, com portas arrombadas e também pichado.

Apesar de na instituição escolar existir possibilidades de os *sujeitospraticantes* atuarem em seus vários espaços, devido à indiferença retratada na imagem, neste caso, há o impedimento do uso do vestiário. Assim, os/as alunos/as ficam impedidos/as de atuarem em outras formas de organização após as ações esportivas, como ações de cooperação, amizade e solidariedade.

O espaço-escola não é apenas um "continente" em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

Ampliando a apresentação sobre a escola, seguiremos ao local em que o lúdico tem enorme expressão entre os/as alunos/as: o parquinho. Vale destacar que muitos/as estudantes solicitam às professoras idas ao parquinho com grande interesse nele, de modo que durante um determinado período este espaço sofreu reformas com a finalidade de melhoria do espaço.

Imagem 11 – Parquinho da escola em manutenção (ago. 2017)



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Como mencionado acima, pude presenciar no tempo da pesquisa o parquinho da escola em manutenção, por iniciativa da diretora da escola, após ter notificado diversas vezes o setor responsável pela ação administrativa da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED). Este parquinho possui balanço, gangorras e escorrega. Ao fundo, há uma área coberta e ao lado se encontra o posto de saúde com as quatro janelas que permitem a audição de alguns acontecimentos da escola, alterando o seu funcionamento e revelando alguns movimentos da instituição educativa. Tal afirmativa se dá por eu ter tido acesso a essa informação durante conversas com funcionários do posto de saúde Flávio Henrique de Brito e também por eu ouvir o que se passava na escola enquanto estava dentro da unidade de saúde.

O posto de saúde em questão é parceiro da escola com palestras sobre escovação de dente, dengue, entre outros temas, além de receber encaminhamentos de alunos/as feitos pela orientadora educacional para atendimentos com especialistas. Muitos/as alunos/as são pacientes deste ambulatório, o que possibilita cuidar da saúde perto de casa.

É possível também notar ao fundo da imagem 9 os prédios de cores claras que fazem parte de um dos condomínios de residências. Essas moradias foram inauguradas no ano de 2016, quando vários condomínios foram construídos somando um total de 2.000 apartamentos, ampliando a população do Jockey.

A escola por estar próxima a diversos desses condomínios cumpre o requisito de os/as estudantes estudarem perto de suas moradias. Conseqüentemente, a localização da escola

pertence a uma variável determinante atrelando os aspectos cultural e pedagógico, empreendendo no contexto municipal as matrículas de alunos/as na rede pública.

Imagem 12 – Caminho de acesso ao parquinho (ago. 2017)



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

No caminho de acesso ao parquinho temos uma horta escolar mantida por crianças da turma em que leciono, do 1º ano (103), da turma 102, e também adolescentes do 6º ao 9º ano de escolaridade, já adolescentes, com a professora de Ciências Naturais, Fernanda Dysarz²⁸.

Seguindo uma metodologia que busca explorar a temática meio ambiente, e que se mostra parte constitutiva e promissora de um modo de *ensinoaprendizado* que considera o contato dos/das alunos/as com a natureza, estimulamos atividades em que a horta escolar influencia no conhecimento. Assim, compreendemos que esse tipo de atividade favorece a proximidade com a natureza e com a vida, sob o viés da instrução ativa. E percebemos ainda que por meio desse tipo de didática, em que as aulas acontecem fundamentadas em ações que corroboram para a preservação do meio ambiente, com técnicas de plantio e manutenção da horta, os sujeitos envolvidos conseguem se perceber como parte do processo. Ressalva neste projeto para a receptividade dos sujeitos envolvidos nesta dinâmica educativa.

²⁸ A professora de Ciências permitiu a divulgação de seu nome na pesquisa.

Imagem 13 – Horta na escola (set. 2017)



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Pensando a Educação Ambiental no contexto escolar, depreende-se que ela faz parte do cotidiano da escola articulando e facilitando o conhecimento sobre a natureza: animais, plantas, técnicas de plantio, preservação do meio ambiente; enquanto disciplina ativa, aflora a sensibilidade humana e desperta o indivíduo para ações preventivas, como o uso consciente d'água.

Imagem 14 – Minha turma 103 realizando atividade de plantio



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Imagem 15 – Alunos/as plantando sementes de bertalha e manjerição na horta escolar



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Na turma de 1º ano que ministrei aula em 2017, a horta escolar funcionou como ferramenta pedagógica para motivar os/as alunos/as à causa ambiental, além de ampliar sua visão de mundo no processo de aquisição da leitura e da escrita, oferecendo repertório sobre a natureza.

Diante da importância do letramento²⁹ no contexto escolar de uma turma de 1ºano, temáticas como essa podem contribuir para o desenvolvimento de uma escrita e leitura embasadas em práticas sociais significativas.

As discussões nas aulas sobre as vivências dos/as alunos/as na horta conduziam às produções de textos coletivos, onde a *professorapesquisadora* era a escriba. A leitura compartilhada dos escritos exercia momento especial porque um/uma aluno/aluna auxiliava o/a outro/a para alcançar a leitura, com envolvimento da docente nesta atividade.

Esta forma de trabalho vem ao encontro da experiência relatada por Franchi (2012):

Durante o processo inicial de aquisição da escrita, os textos eram produzidos oralmente, funcionando eu como anotadora e escriba; logo que instrumentadas, sob minha orientação, as próprias crianças reconstruíram suas composições, lendo-as, discutindo-as e transformando-as[...] acompanho as crianças escrevendo os seus textos um instrumento de comunicação e expressão de si próprias, logo, porém, se tornam modos próprios de representar a realidade, incluída nessa representação a imaginação e a fantasia; enfim, se constituem em um objeto lúdico de apreciação e de prazer estético (FRANCHI, 2012, p.23).

²⁹ Prática social em que o uso da leitura e da escrita fazem sentido aos/as seus/suas praticantes, incorporando assim a funcionalidade da representação da linguagem escrita e falada.

Dinâmica de aquisição da escrita como essa, que partem da oralidade, possibilitam aos/as alunos/as a construção de textos autônomos, próprios.

Na prática educativa cada experiência com a horta escolar se desdobra em vocabulários referentes à natureza; nomes de flores, animais, sementes e plantas atribuem sentido, sendo peças essenciais nas discussões sobre escrita e leitura na sala de aula.

Faz ainda parte deste projeto o debate sobre a importância de se manter uma alimentação saudável no dia a dia, na perspectiva do consumo de vegetais; conscientizando assim os/as alunos/as a evitarem alimentos industrializados.

Para completar essa ação ambiental na escola, tratamos de discutir reflorestamento com o plantio de espécies nativas na área escolar. Essa proposta se deu em parceria com o biólogo gonçalense, Marcos Dias³⁰, indo na contramão do desmatamento, processo de desaparecimento de florestas, provocado em sua maior parte atualmente por seres humanos.

Imagem 16 – Alunos/as cuidando do jardim da escola



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Na imagem acima temos o jardim da escola sendo cuidado pela turma 103. Cotidianamente, o ato de molhar as plantas da escola fez parte das atividades pedagógicas de cunho ambiental. O uso de garrafas pet motivava os/as alunos/as a se conscientizarem a respeito da reutilização de materiais.

Explorar os diversos espaços da escola, mantendo a relação com a paisagem, admirando elementos naturais era um dos objetivos pedagógicos na perspectiva de ampliar o conhecimento de mundo³¹ do alunado. Segundo os autores Frago e Escolano (2001), a

³⁰ Nome do biólogo autorizado pelo mesmo para divulgação neste estudo.

³¹ Há um conhecimento de mundo que todo/a sujeito/a possui, afinal ele/a está inserido/a em um contexto sociocultural que o/a desloca à *ensinoaprendizado*, conforme suas experiências de vida.(FREIRE)

utilização didática do entorno, a contemplação natural e a estética da paisagem levam à expansão do espírito e dos sentimentos, o que proporciona a tessitura de novas aprendizagens e conhecimentos.

Na tentativa de levantarmos mais dados sobre a história da escola, fui buscar informações com Renatinha, a funcionária mais antiga da instituição.

3.3 Entrevistando Renatinha, a funcionária mais antiga da escola

Imagem 17 – Inspetora Renata participando do jogo de totó



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Neste subcapítulo trarei fragmentos da história da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise a partir da narrativa da funcionária mais antiga da escola e também moradora da comunidade. Querida por todos, a funcionária é chamada carinhosamente de Renatinha na unidade escolar. Pude conhecê-la em 2008, quando iniciei meu trabalho na instituição. O relato da funcionária foi realizado em minha sala de aula ao som das falas e risadas das crianças que brincavam; o clima descontraído possibilitou que ela puxasse os fios de sua memória e suas reminiscências foram trazendo novos pontos para o traçado dessa história. Segundo Thomson, citado por Oliveira (2001, p.48):

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado, e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais.

Inicialmente, perguntei à Renatinha quais as lembranças que ela possuía sobre o início de seu trabalho na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise? Segundo ela:

Me lembro das dificuldades. Era tudo muito difícil na época de Regina (primeira diretora), era o início da escola. Difícil para vir professor, difícil para chegar merenda. A merenda vinha do Almerinda (escola também municipal próxima a esta escola³²).

Nesse momento eu a interrompi e perguntei: e se não sobrasse merenda não vinha nada para cá? Ela me olhou e disse:

É. Tinha que passar pelo Almerinda (escola municipal próxima) para depois vir para cá. Aqui era um bairro melhor. Os alunos eram melhores. Entrávamos e saíamos sem medo.

O bairro Jockey sofreu muitas mudanças, crescimento populacional com a construção de condomínios na última década, aumento da violência (assaltos em pontos de ônibus e em comércios, tiroteios nos morros próximos e uso de drogas ilícitas em qualquer horário³³). As limitações para as pessoas circularem no bairro, o direito de ir e vir está sendo cerceado pela violência³⁴.

Enquanto ela narrava suas memórias, fiz outro questionamento em relação ao que ela considerava mais importante a ser relatado sobre a história da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise.

Renatinha respondeu:

Tanta coisa é importante. Tem que priorizar a educação. Todos têm que ter acesso e ficarem aqui. Mudanças de direções atrapalham muito. Então, anda para frente e para trás. Se consegue as coisas depois se perde. Mudanças na Secretaria da Educação também atrapalham, muda o pessoal. Estamos sem adjunta. Nós nunca ficamos sem adjunta. Então as coisas andam para frente e depois atrapalham. Dá um passo à frente e dez para trás.

³² Toda vez que eu trazer a narrativa de um/a funcionário/a, professor/a ou aluno/a será em itálico para diferenciar das citações teóricas.

³³ Relato da funcionária Renatinha que é moradora do bairro desde criança. Em momentos das conversas comenta como modificou o bairro em questão da violência, ressaltando a forma em que está atualmente.

³⁴ Trecho da notícia do Jornal São Gonçalo enfatiza que tem noite violenta com 3 (três) mortos e 8 (oito) baleados. Esses casos aconteceram no Jockey, Itaúna, Mutuá e Engenho Pequeno do jornal São Gonçalo, data 11/09/2017. No Jóquei, a 'guerra' entre traficantes rivais pelo controle dos pontos de venda de drogas da região deixou seis vítimas dentro de um dos condomínios do Minha Casa Minha Vida. Bandidos da facção Terceiro Comando dos Amigos (TCA) invadiram o conjunto residencial Parque dos Bem-Te-Vis, que tem a venda de drogas dominada pelos rivais ligados ao Comando Vermelho (CV). Notícia publicada no site: <http://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/27781/sao-goncalo-tem-noite-violenta-com-tres-mortos-e-8-baleados>.

A narrativa de Renatinha expressa a descontinuidade das políticas educacionais no município de São Gonçalo. Essa descontinuidade é uma característica das políticas educacionais brasileiras, o que foi expresso por Cunha (2000) como administração “zig-zag” que consiste em:

Os padrões de gestão da rede pública que prevalecem são os que, à falta de melhor denominação, chamo de administração “zig-zag”: as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim, os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as suas prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da secretaria durante todo o mandato do governador ou do prefeito (CUNHA, 2000, p. 474-475).

Na continuidade de sua narrativa, a funcionária relatou também sobre as alterações no quadro da equipe diretiva e dos funcionários. Essas modificações sempre ocorrem por influência política evidenciando que a administração zig-zag realmente ocorre no município. Assim como a Renatinha, atuo há muitos anos na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, e igualmente, presencio que de acordo com o resultado das eleições municipais (prefeito e vereadores) existem consequências eleitorais, ou seja, são realizadas exonerações e nomeações de diretores/funcionários, ou seja, mudanças nos cargos comissionados³⁵. Vale lembrar que no município de São Gonçalo os vereadores são os responsáveis municipais pelas escolas realizando assim um curral eleitoral³⁶. Em outras palavras, recebem cargos comissionados³⁷ aquelas pessoas que no período de campanha realizaram tarefas eleitorais para esses vereadores e também se incumbiram de votar neles.

Na continuidade de sua narrativa, perguntei a Renatinha se ela percebia existir uma prática de jogos e brincadeiras na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, e em que momentos ela havia visto essas práticas acontecerem. Imediatamente ela disse:

Na semana do brincar, a semana era toda de brincadeira. A competição de futebol, já teve 2 vezes, o torneio com as crianças do 2º segmento (6º ao 9º ano). As crianças ficaram felizes. Eles ficam muito felizes. Era só brincadeira. É bom. Integra bastante.

³⁵ Os cargos comissionados são cargos destinados às pessoas indicadas por vereadores do bairro.

³⁶ Curral eleitoral, expressão referente ao sistema antigo em nosso governo brasileiro, República Velha, onde coronéis coagiam os locais de votação através de seus capangas, oferecendo ao eleitor dinheiro, moradia, trabalho, dinheiro, em troca de voto do candidato. Sendo assim, atualmente em São Gonçalo essa expressão cabe pelo fato dos vereadores terem a possibilidade de indicar sujeitos para o trabalho em garantia de serem eleitos pelos seus comissionados.

³⁷ Os funcionários comissionados exercem suas funções por meio de contrato de trabalho temporário após indicações de vereadores.

A funcionária a partir de sua narrativa expressa a alegria das crianças ao brincarem, assim como sinaliza a importância da brincadeira para a integração entre os/as alunos/as, o que evidencia que ela está em sintonia com o pensamento de autores que desenvolvem estudos sobre a importância da brincadeira na socialização dos/as estudantes.

O desenvolvimento social das crianças é um assunto importante e deve ser tratado de forma adequada, pois a criança que vive em comunidade adquire valores de grupo. Neste ponto, a brincadeira tem participação especial. No intuito de valorizar a brincadeira e fazer dela um ponto importante no desenvolvimento infantil, surge a importância de brincar na escola, ajudando a suprir a necessidade de um espaço onde a criança possa se integrar socialmente e vivenciar atividades em um ambiente repleto de ludicidade (FRUBEL; BAMPI, 2010, p.86).

Em seguida indaguei a ela: *qual a sua opinião sobre os jogos e as brincadeiras infantis na escola?* Renatinha se posicionou dizendo:

Eu gosto porque as crianças ficam mais integradas, unidas com mais vontade de vir à escola. Não tem área de lazer aqui (no bairro) e na escola. A festa junina na escola foi o momento deles. A gente avisou no portão, falamos com os pais e eles vieram. Você viu como veio bastante gente?

Eu respondi que havia visto sim, no qual a funcionária me interpelou e afirmou: *Viu? Eles não têm opções.* É importante enfatizar que ela é moradora do bairro Jockey desde criança e sabe que há anos não existe área de lazer no bairro. Isso quer dizer que o governo municipal ainda necessita garantir aos moradores desta localidade o direito ao lazer.

A Escola Municipal Pastor Ricardo Parise acaba sendo um dos poucos locais onde atividades lúdicas são desenvolvidas no município de São Gonçalo. Portanto, tais atividades além de recreativas, em alguns momentos, devem também ter um teor pedagógico e necessitam estar presentes nos planejamentos dos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É sobre essas atividades que o próximo capítulo se debruça.

4 PROVOCAÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA

Neste capítulo, almeja-se apresentar, no decorrer da pesquisa, as narrativas de 6 (seis) *professorasparceiras*³⁸ da escola com a pretensão de expor os seus saberes em relação ao lúdico e às questões de gênero.

Recordamos que “boa parte dos professores primários é constituída de mulheres [...]” (PATTO, 2000, p. 195). Isso demonstra que o gênero feminino ainda prevalece na profissão de magistério do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que todas as *professorasparceiras* da pesquisa são formadas em curso superior e possuem mais de 5 anos de profissão. Portanto, as educadoras se encontram na fase da estabilização, na definição do ciclo da carreira profissional, abordado por Huberman (*apud* NÓVOA 2000) que compreende o ciclo da carreira profissional entre os 4 e os 6 anos de experiência docente, o qual é caracterizado pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, garantindo sua construção identitária profissional, tratando assim de um comprometimento assumido com responsabilidades.

Ressalvamos que a participação dos/as alunos/as³⁹ nesta pesquisa também é primordial no estudo, sendo indicada através de relatos de conversas com os/as mesmos/as. Complementaremos a análise dos modos de práticas lúdicas educativas com os *sujeitospraticantes* envolvidos utilizando acontecimentos ocorridos no decurso da pesquisa para problematizar as temáticas no *espaçotempo*.

As *professorasparceiras* propagaram os seus saberes em suas narrativas. Seus conhecimentos têm grande significado nesta pesquisa, pois constituem elementos essenciais e fundamentais, sendo evidenciados por meio das narrativas apresentadas conforme as provocações abordadas. Para Costa (2003, p. 51) “o processo de significação é um processo social de conhecimento. Neste sentido, os saberes são sempre mediados pela linguagem [...]” e assumimos este procedimento para com as falas reforçando o significado que possuem ao anunciá-las.

Sepulveda (2003) afirma que o conhecimento está presente nas ações dos profissionais e possui uma parcela de um saber especificamente produzido na escola, salientando assim

³⁸ As *professorasparceiras* autorizaram por escrito o uso dos nomes na pesquisa com exceção de uma que escolheu nome fictício por recordar o relato de sua mãe na época da escolha de seu nome.

³⁹ A participação dos/as alunos/as para as conversas foi autorizada pelos/as responsáveis e por escrito.

para o entendimento de considerar as atitudes dos/as docentes no exercício da profissão revelações de seus conhecimentos, articulando atos/saberes no cotidiano escolar.

É com muita gratidão aos diálogos realizados dentro da unidade escolar, que apresentaremos a seguir as *professorasparceiras* desta pesquisa. Todas trabalham nesta instituição escolar há mais de um ano.

Cristiane⁴⁰ leciona há 6 anos e atua em classe de 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, na turma 301.

Ingrid ministra aula no 3º ano do Ensino Fundamental, na turma 301, e possui 5 anos na área da educação.

Aline trabalha com o 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, na turma 201. Exerce a função como educadora há 6 anos.

Rita de Cássia, docente do 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, leciona na turma 102 e tem 8 anos de carreira no magistério.

Izabel desenvolve atividades com classe do 3º ano do Ensino Fundamental na turma 302 e soma mais de 20 anos de atuação na educação pública do município de São Gonçalo.

E, por fim, Lívia que ministra aulas de Educação Física na escola há 4 anos e articula atividades com todas as turmas do 1º ciclo do Ensino Fundamental que participaram deste estudo.

A experiência profissional das *professorasparceiras* confere valor na prática docente, no ambiente escolar, porque a formação docente não se limita a estudos acadêmicos, mas alcança também o ato de *ensinaraprender*, sendo fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014, p. 60).

Respeitando os saberes das *professorasparceiras* sobre a vertente da ludicidade na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, destacamos as considerações a seguir.

⁴⁰ *Professoraparcieira* optou por ser chamada de Cristiane, pois revelou que sua mãe havia listado este nome na época em que estava grávida ficando em certos momentos indecisa. Portanto, nome fictício apresentado na pesquisa.

4.1 Direito de brincar

Ao iniciarmos as provocações às docentes por meio de conversas, atribuímos uma questão envolvendo o direito de brincar.

As *professoras parceiras* revelaram suas opiniões sobre os momentos lúdicos legitimados pela escola a partir do questionamento: Esta escola garante o direito de brincar de seus/suas alunos/as? Como é praticado esse direito?

Para Cristiane: *sim. Na sala de aula, na Educação Física, o professor também tem a liberdade de levar seus alunos para o pátio ou quadra para recreação.*

Os *espaçostempos* voltados para o período lúdico são definidos pela educadora ao sinalizar que na escola tem a sala de aula, o pátio ou a quadra para que os/as alunos/as tenham assegurados o direito de brincar. Vale ressaltar que, Cristiane afirma a liberdade que as *professoras parceiras* desta unidade escolar possuem ao ministrarem suas aulas, no sentido de usufruírem dos ambientes citados para o divertimento, a recreação, a interação e especialmente o *ensinoaprendizado*. Deste modo, há o reconhecimento do brincar e do jogar como atividade séria e significativa dentro da instituição escolar. De acordo com o que é dito pela *professoraparcera* podemos mencionar a premissa de Almeida (2013, p. 27):

No âmbito escolar, mesmo no recreio, que tradicionalmente tinha uma conotação de descanso e relaxamento, as crianças correm, pulam e inventam brincadeiras, e com isso exercitam sua capacidade de se socializar, enquanto esbanjam energia e realizam, ludicamente, inúmeras formas de aprendizagem.

No ponto de vista da docente Ingrid em relação à pergunta temos a seguinte resposta:

Mais ou menos, o tempo do recreio é muito curto. Esta educadora traz à tona a discussão a respeito da questão do tempo destinado para o lúdico que necessita ser ampliado em sua avaliação. Alerta que a escola determina um tempo muito reduzido durante o recreio. Por isso, como veremos mais à frente, essa docente destina quarenta minutos de suas aulas para as atividades lúdicas.

Para as autoras Soares e Porto (2007, In: MAHEU, 2017) o recreio tem valor educativo conforme podemos observar, corroborando a narrativa da docente Ingrid que o considera importante, criticando o período que não deveria ser curto:

[...] o recreio (como) um momento de grande valor para fortalecer as relações afetivas entre educando e educador e de formação de vínculos entre esses sujeitos,

pois a espontaneidade, a entrega e alegria, características da ludicidade, possibilitam a efetivação desse encontro verdadeiro (SOARES; PORTO, 2007. In: MAHEU, 2017, p.190).

Acreditamos ser necessário aprofundar o debate com as *professorasparceiras* sobre o tempo destinado ao lúdico na escola. Para tanto, compreendemos o estudo teórico também como essencial. A formação continuada seria um valioso momento para que essas discussões ocorressem na unidade escolar. Observar que, o/a docente não é apenas um/a executor/a de tarefas e que possui um saber a ser (re)afirmado, compõe item de fundamental importância no cotidiano escolar. Segundo Nóvoa (2000), “a relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente...”, e reconhecer esse saber é a proposta da pesquisa. Considerar o que as *professorasparceiras* pensam sobre as temáticas do lúdico e das questões de gênero são os objetivos deste capítulo, ou seja, evidenciar como os saberes da prática são extremamente importantes para a tessitura do desenvolvimento pedagógico dos/as alunos/as, considerando que nesta profissão é efetivo um novo tipo de saber identitário docente⁴¹.

Na avaliação da docente Aline, ao ser questionada no que concerne ao direito de brincar na escola, obtivemos como resposta: *Sim, no recreio e na Educação Física*.

Ou seja, Aline considera os horários do recreio e da aula de Educação Física como legítimos para as crianças brincarem, coincidindo com as falas das colegas já citadas na pesquisa.

Para a educadora Izabel, *a escola proporciona atividades recreativas em aulas de Educação Física, uma vez por semana*.

Tradicionalmente, as escolas ao organizarem o quadro de horário, estabelecem o tempo do recreio e da Educação Física acreditando que a ocasião é ideal para os/as alunos terem contato com as atividades lúdicas.

Segundo a *professoraparcera* de Educação Física, Lívía, o direito ao brincar se sustenta: *somente na aula de Educação Física, que é vista pela maioria dos funcionários e professores; enfim, por todo mundo como recreação*. Ou seja, afirma que o brincar é apenas praticado em atividades da Educação Física, demonstrando a ausência da garantia do lúdico dentro do ambiente escolar. Ainda menciona que a aula de Educação Física se restringe a um momento de recreação. Na opinião de muitos profissionais que trabalham na escola, não é vista com a seriedade das demais disciplinas. Isso quer dizer que a docente Lívía critica esse

⁴¹ Nóvoa sinaliza para contornos de um tipo de saber novo, mais identitário na profissão docente. Caracterizando assim a identidade do ser docente ao lecionar, suas ideias, seus valores e sobretudo seus saberes.

olhar da maioria dos/as professores/as e funcionários/as em relação à aula que ministra, afinal todos os encaminhamentos pedagógicos são tratados seriamente na condução de sua aula, pois seu planejamento possui elementos como estratégias, objetivos, conteúdos e avaliação. Na lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional, no artigo 13 inciso II, afirma que os docentes incumbir-se-ão de elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Respalhada por esta premissa, Lívia se contrapõe a ideia da aula de Educação Física ser recreação, já que sua ação pedagógica está embasada em um plano de trabalho com atividades alicerçadas sob o tripé do planejamento, desenvolvimento educativo e avaliação.

Uma das docentes entrevistadas faz menção à organização dos próprios alunos ao brincarem durante o recreio, criticando a ausência de brinquedos e de área adequada para o ato de brincar. Rita de Cássia afirma: *em aspectos específicos não. É assegurado aos alunos brincadeiras livres (eles mesmos se organizam), no entanto não temos brinquedos ou uma área para brincar.*

De acordo com Almeida (2013), para o adulto, as brincadeiras e os jogos possuem uma conotação de reencontro com o processo de representação simbólica do mundo infantil, reforçando deste modo a obrigação das unidades escolares reportarem ao *espaçotempo* lúdico.

Apreciaremos a escola como um lugar do jogo. De acordo com Huizinga (2012), em sua obra *Homo Ludens*, a palavra escola apresenta relação com ‘*ludus*’, do latim, que significa jogo; assim, resgatamos o ambiente escolar como local do jogar, se divertir, brincar. Ao assinalarmos essa analogia lúdica vemos que o ambiente escolar se configura como um espaço com tempo de jogo/exercício. Percebemos esse *espaçotempo* sob a ótica de um lugar produtivo, capaz de possibilitar movimentos aos sujeitos, ações efetivas neste *espaçotempo*, oferecidas aos protagonistas educativos.

Por fim, parece que o recreio e a aula de Educação Física exercem o papel de garantia da ludicidade das crianças neste *espaçotempo*. Ou seja, a aula de Educação Física assegurar o cumprimento lúdico da escola. E o recreio também aparece em narrativas marcado como o momento da brincadeira. Cabe lembrar que, em relação à administração das propostas do intervalo das aulas, os/as próprios/as estudantes se organizam neste horário, que é curto. Assim, o tempo do lúdico neste contexto escolar acaba se limitando a duas ocasiões, ambas de períodos curtos, a Educação Física, que ocorre uma vez por semana, com duração de 50 minutos, e o recreio, de apenas 15 minutos.

Ainda nos referindo ao tempo do ato de brincar, podemos evidenciar a premissa de Kishimoto; Santos (2016, p. 151):

[...] a sociedade contemporânea demarca-se pela crescente institucionalização da criança e por uma aparente escassez do tempo livre propício às brincadeiras espontâneas. Ora, se a ação lúdica infantil se revela como valor educativo inestimável na aprendizagem e desenvolvimento da criança, revela-se também como seu expoente máximo nas vivências do tempo livre, pelo seu caráter intrínseco, rico e complexo na vida cotidiana dessas.

Portanto, é perceptível que vivemos em meio a uma cultura que, em certa medida, não percebe a importância de se investir em propostas lúdicas para as crianças. Cabe ressaltar que o brincar, enquanto ação pedagógica, contribui no desenvolvimento de aspectos como autonomia, liberdade de decisão, prazer e principalmente *ensinoaprendizado*, contribuindo para novos moldes de tempo livre ao brincar.

4.2 Na aula tem brincadeira?

Na continuidade de nossas conversas com as *professorasparceiras* perguntamos se em suas aulas, os/as alunos/as têm oportunidade de brincar e de que maneira isso acontece. Todas as docentes afirmaram que durante as aulas, os/as alunos/as brincam. Duas delas pontuaram que a brincadeira ocorre ao fim da aula.

Cristiane respondeu que sim. *Sempre no final das aulas, após os exercícios, eles podem brincar, como são maiores, eles desenham, usam joguinhos, etc.*

Aline falou que sim e que, *ao término da aula, aquele aluno que realiza as atividades, tem como recompensa, a brincadeira.*

O conceito de recompensa presente na teoria Behaviorista⁴² vem à tona com a fala da *professoraparcera* Aline. Pois, os/as estudantes que conseguem terminar as atividades são contemplados/as, enquanto outros/as por diversos motivos, não são recompensados/as, sendo limitados/as de terem o momento lúdico com seus/suas colegas, podendo causar várias consequências que não podem ser aqui analisadas nesta dissertação por vários fatores, inclusive o tempo. Cabe, no entanto, destacar que a teoria Behaviorista, de base comportamental, é trabalhada em muitos cursos de formação de professores/as no Brasil e influencia a prática profissional de muitos/as educadores/as que estão na ativa em muitas escolas brasileiras. Com essa afirmação, não estamos fazendo nenhuma apreciação

⁴² Teoria Behaviorista, corrente da Psicologia, define o comportamento dos seres humanos como resultado das influências dos estímulos do meio, tendo como base o tripé estímulo/resposta/reforço (positivo-negativo).

demeritória em relação à prática da Aline, estamos somente constatando que seu exercício docente dá indícios de estar ancorada na teoria citada.

No que concerne ao tempo das brincadeiras nas aulas das *professoras parceiras* temos as seguintes narrativas.

Rita de Cássia afirmou: *uma vez por semana, permito que os alunos tragam de casa seus brinquedos preferidos para que brinquem juntos*. Esta docente se refere aos brinquedos que os/as alunos/as possuem.

Almeida (2013, p. 33) afirma que:

O brinquedo [...] é a materialização do jogo e da brincadeira, e só aparece na condição de ação lúdica quando a criança joga ou brinca. Como processo de formação, o brinquedo, ao ser explorado, estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

Desse modo, como nos alerta Vygotsky (1984), o uso do brinquedo potencializa a criança na compreensão da sua realidade, e a docente Rita de Cássia destina parte de sua aula para este momento lúdico com os brinquedos. Sendo assim, podemos dizer que a teoria vygotskyana é exercitada por essa professora.

Cristiane narra sobre a questão apresentada: *[...]algumas 6^a feiras fazemos gincanas com jogos e brincadeiras*.

A *professoraparcera* Cristiane reserva algumas vezes, um dia da semana (sexta feira), com o intuito de explorar as práticas lúdicas durante as suas aulas. Assim, oportuniza gincanas, motivando os/as alunos/as a interagirem e romperem desafios, além de agregar diversos *ensinos aprendizados* entre os pares. As gincanas são competições entre equipes nas quais a rapidez e a competência são aprimoradas durante o jogo e a brincadeira, que estão marcados por um sistema de regras.

Ingrid também disse que sim. *De maneira dirigida e com jogos pedagógicos. Todos os dias eu separo 40 minutos para brincadeiras variadas*.

Percebe-se a partir da fala da docente Ingrid que ela desenvolve uma ação efetiva em sua aula diariamente, atribuindo intervenção pedagógica ao ato de brincar e proporcionando um *ensinoaprendizado* com recursos lúdicos. Ainda afirma que os/as alunos/as brincam de forma variada, tendo liberdade para brincarem do que tiverem vontade. As opções de atividades lúdicas provocam nos/as alunos/as decisões, acordos e, sobretudo, interação com o universo lúdico.

As narrativas das docentes sobre as suas aulas dão sinais da importância que atribuem ao lúdico ao ensinarem. Lembrar que a sala de aula é um dos locais de atuação de

educadores/as nos remete a enfatizar que o ato de lecionar relaciona-se à ação de um/uma ator/atriz que se prepara para um espetáculo, faz sentido e tem total significado como sinaliza Lima (2006, p. 27):

[...] entender a profissão docente como um espetáculo que precisa de preparação, ensaio, improviso, atuação, - como uma peça de teatro que não é unilateral e tampouco linear - e ainda, assumirmos que precisamos construir uma cultura de trabalho coletivo pode ser um caminho em potencial para que o espetáculo aconteça de forma cada vez melhor!

Isto quer dizer que nós professores/as, somos também atores/atrizes no “palco” da escola; ora acertamos, ora erramos, ora improvisamos; por fim, atuamos a partir de conceitos que constituem nossos saberes, potencializando-nos e, acima de tudo, possibilitando que nossos/as alunos/as tenham no seu desenvolvimento escolar formas mais prazerosas, atribuindo maior significado aos conhecimentos.

Numa perspectiva de compreensão do espaço escolar como local em que os conhecimentos são compartilhados por diversos ângulos, como nos assegura Giordan (1991 *apud* Nóvoa, 1992, p.28), a escola:

[...] deve promover o saber como instrumento: por um lado, centrando-se numa dezena de conceitos de base interdisciplinares, que constituem outros tantos ângulos de abordagem da realidade dos dias de hoje; por outro lado, aprendendo a organizar a massa de conhecimentos actuais.

Acreditamos na potência do lúdico na escola como ferramenta pedagógica. Essa potência foi percebida também nas falas das *professorasparceiras*. Dinamizar as aulas contendo o universo lúdico como elemento básico é abordar a realidade vivenciada pelos/as alunos/as no processo de *ensinoaprendizagem*.

Duas docentes declararam que proporcionam momentos de atividades dirigidas enfatizando assim a intencionalidade com o lúdico a partir do questionamento apresentado.

Lívia, docente de Educação Física, revelou que reserva parte da aula como tempo livre. *Eu tento fazer tempo livre (escolhem o que fazer) toda aula, mas às vezes não dá tempo, mas tento fazer isso com todas as turmas. A outra parte é atividade dirigida.*

A educadora Isabel alegou que desenvolve tarefas com jogos didáticos. *Trabalho com jogos didáticos dirigidos e também com brincadeiras em sala de aula, de competição de acertos matemáticos; dividindo a turma em grupos.*

Ambas docentes, com formação em Educação Física, priorizam no 1º ciclo do Ensino Fundamental atividades dirigidas de caráter simbólico e individual, cujas regras sejam de fácil

entendimento, conforme aponta a vertente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (1997, p. 47):

No primeiro ciclo, em função da transição que se processa entre as brincadeiras de caráter simbólico e individual para as brincadeiras sociais e regradas, os jogos e as brincadeiras privilegiados serão aqueles cujas regras forem mais simples.

As *professoras parceiras* Izabel e Lívia também alegaram em suas falas preocupações com as questões de gênero, enfatizando que buscam desenvolver atividades que envolvam meninos e meninas.

Ao nos direcionar as impressões das docentes sobre suas atuações no magistério percebemos que elas demonstraram nas conversas satisfação em serem professoras, consolidando suas decisões em serem profissionais da área da educação. Entendemos tal envolvimento no cotidiano escolar, através de realizações das tarefas coletivas e individuais com os/as alunos/as. Durante as rodas de conversas em reuniões pedagógicas foram remetidas falas de superações do alunado, conferindo sorrisos e narrativas:

Ingrid: *eu insisti e ele conseguiu. Estava difícil para ele.*

Cristiane: *foi um custo. Mas, a maioria conseguiu.*

Aline: *encontrei a turma no início com muita dificuldade, mas consegui ajudar muitos alunos.*

Paralelo a esses momentos de satisfação com o trabalho docente, lidamos com as mazelas governamentais. Vivenciamos diariamente na rede pública os descasos com a educação municipal. Assim, recorremos aos movimentos de greve para manifestarmos nossas insatisfações com o governo municipal, bem como para pleitear a resolução de problemas, como: ausência de verba/professores(as)/funcionários(as), salários de professores/as e funcionários/as abaixo da orientação do piso salarial nacional, carência de merenda escolar/material pedagógico, intercorrências por causa da violência no bairro, entre outros.

Sendo assim, mesmo com esta realidade vivenciada por nós professoras, alunos/as e funcionários/as, persistimos em cultivar a alegria de estarmos na escola e resistimos às adversidades produzidas pela gestão municipal que nos atravessam no cotidiano escolar.

Ainda é importante estarmos atentos ao fato de que nossa peça não pode ter sua ação restrita às paredes de nosso teatro. Precisamos entender que as coisas que acontecem fora dele estão nos influenciando constantemente. Nós e nossos alunos somos influenciados pela nossa realidade concreta e também a influenciemos (LIMA, 2006, p.26).

Manter-se na profissão docente, solidificando cotidianamente neste contexto configura aporte pedagógico que estabiliza o ato de ministrar as aulas.

Para investigar mais sobre o lúdico e suas relações com as questões de gênero fizemos outras indagações para as *professoras parceiras*.

4.3 Questão de gênero

Entende-se que as manifestações dos comportamentos de gênero aparecem nas brincadeiras infantis, conforme explanado por Sepulveda (2012), e que essas são necessárias, como apontou Vygotsky (1984), para que as crianças compreendam as funções existentes no mundo.

Salientamos que o conceito de gênero para Scott (1995) é um elemento que se refere às “construções culturais”, à criação social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Ainda segundo a autora, o gênero:

[...] torna-se uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.7)

Deste modo, compreendemos que o gênero representa a identidade dos sujeitos na sociedade, imprimindo sua subjetividade.

Assim, foi necessário saber como as *professoras parceiras* do 1º ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) compreendiam a questão de gênero; então perguntamos a elas se havia o costume de separar brincadeiras de meninos e de meninas. A maioria das participantes afirmaram que se recusam a separar os/as alunos/as nas brincadeiras. Apenas uma pontuou que realiza tal divisão na organização de grupos de brincadeiras.

Com a intenção de procurar justificativa às respostas, acrescentamos outra pergunta: por quê?

Sobre a primeira pergunta, se a professora separa ou não por gênero, Izabel afirmou que *não*. *Geralmente proporciono atividades recreativas onde todos brincam e participam igualmente.*

Cristiane proferiu: *não. Eles escolhem do que e como brincar. Fica a critério deles. Mas quando separo em grupos, sempre separo o grupo dos meninos e grupo das meninas.*

Ingrid falou: *não. Todos têm direito de brincar do que quiserem.*

Aline pronunciou: *no recreio não existe essa separação[...]*

Rita de Cássia declarou: *não costumo separar.*

Lívia disse que *não. Porque não tem diferença.*

Neste contexto, a discussão sobre as questões de gênero se remete ao conceito de habitus de gênero, conceituada por Bourdieu (1999):

[...]os habitus de gênero são fruto da educação e da aprendizagem informal desde a socialização infantil; resultam do trabalho pedagógico psicossomático de nomeação, inculcação e incorporação através de variadas e constantes estratégias de diferenciação, implícitas e explícitas, nas práticas de vários agentes e instituições, como a família, a igreja, a escola, os meios de comunicação, o estado (BOURDIEU 1999 apud TEIXEIRA; DUMONT 2009, p. 20).

As escolas conseqüentemente (re)produzem a sociedade com práticas diferenciadas, conforme o gênero, como foram determinadas em dois relatos.

Aline confessou: *[...] separação, mas na Educação Física sim.*

Rita de Cássia admitiu que *os próprios alunos é que se separam naturalmente.*

Como assinala nos PCN de Educação Física (1997)⁴³ há diferenciação das experiências lúdicas, necessitando de intervenção para que meninos e meninas vivenciem momentos de trocas de saberes.

É característica marcante desse ciclo (1º ciclo) a diferenciação das experiências e competências de movimento de meninos e meninas. Os conteúdos devem contemplar, portanto, atividades que evidenciem essas competências de forma a promover uma troca entre os dois grupos (BRASIL, 1997, p. 47).

Para ampliar a discussão, perguntamos: as atividades lúdicas podem proporcionar respeito às diversas expressões de gênero? Por quê? De que maneira essas atividades podem ser desenvolvidas?

A docente Izabel respondeu: *procuro pôr atividades onde toda turma possa participar igualmente, sem enfatizar o gênero.*

Ingrid declarou: *acredito que sim, porque cada um tem direito de brincar do que quiser.*

⁴³ Por ausência de materiais oficiais optamos pela utilização dos PCN de Educação Física pois permitiram a fundamentação teórica para o estudo.

Lívia comentou que *sim. As atividades marcam momentos em que não fazem sentido a diferenciação do gênero. Praticamente toda atividade lúdica não precisa, não tem sentido ter essa diferença. Principalmente no 1º segmento (1º ao 5º ano), quando as capacidades físicas dos sexos masculino e feminino são similares ou mesmo iguais.*

Rita de Cássia disse que *sim. Segundo ela, através do brincar poderemos ter um ambiente favorável para que os alunos socializem e se integrem, respeitando um ao outro e aprendendo a conviver. Através de brincadeiras em que não existam separação por gênero.*

Portanto, as educadoras reforçaram os momentos de trocas entre meninos e meninas como essenciais à interação, ao respeito, à compreensão e ao desenvolvimento das crianças.

As falas das educadoras estão em consonância com um dos critérios de avaliação dos PCN de Educação Física (1997, p. 49), que abordam em interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero.

A maioria das *professoras parceiras* opinou pela inexistência de separações de gêneros, priorizando a interação dos/as alunos/as nas brincadeiras. Porém, duas docentes apontaram suas observações sobre o assunto.

Cristiane, educadora do 3º ano, revelou: *podem, mas raramente isso acontece. Porque as brincadeiras por si só definem os gêneros que participarão dela. É algo já perpetuado há gerações. Para mudar o quadro seria necessário desconstruir ou inventar novas brincadeiras para que não venham causar estranhamentos.*

A fala da *professoras parceira* Cristiane nos remete à discussão sobre os comportamentos de gênero que estão presentes na sociedade e que, por isso, também determinam o que são consideradas brincadeiras de meninos e de meninas.

(...) esses comportamentos estão diretamente arrolados com a questão de gênero feminino e masculino e dos papéis que são atribuídos socialmente a eles. Essas atribuições acabam influenciando diretamente na construção da identidade dos sujeitos. Quando um bebê nasce ele ainda não sabe quais são os comportamentos de gêneros ou papéis sexuais que se espera que ele desempenhe. Não nascemos sabendo que meninas só podem fazer balé ou jogar queimado e os meninos jogar futebol ou vôlei (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2018, p.91-92).

Em relação ao mesmo questionamento, Aline marcou em sua narrativa que *nas brincadeiras individuais há uma separação de gênero, mas nas brincadeiras coletivas, como jogos e pique pega, não existe essa separação.*

Essas *professoras parceiras* fazem menção aos padrões de comportamento já contextualizados no decorrer deste estudo. São eles que demarcam em nossa sociedade as

separações entre os gêneros no universo lúdico, fazendo com que meninas e meninos não interajam.

Na intenção de perceber como essas professoras enxergavam as manifestações de comportamento dentro da escola, no que tange ao gênero, indagamos: é importante que as várias manifestações dos comportamentos dos gêneros sejam respeitadas nas escolas? Por quê? As respostas me mostraram que o respeito às diferenças é uma questão central no contexto escolar para essas docentes.

Izabel: sim. Os alunos precisam desde cedo entender que as atividades são para as crianças. E, muitas vezes, brincam da mesma coisa, mas os próprios alunos adaptam suas atividades.

Cristiane: acho importante que o indivíduo, o ser humano, seja respeitado na escola ou onde quer que esteja.

Ingrid: claro. Porque ninguém tem que ser tolhido por ser homem ou mulher.

Aline: sim, porque é preciso respeitar a opinião de cada um.

Rita de Cássia: para que não exista discriminação, nem preconceito, para que todos sejam respeitados, principalmente dentro das escolas.

Partindo do pressuposto que a escola atua na construção da identidade de gênero, consideramos não ser possível entendê-la de forma neutra, pois em sua própria arquitetura, por exemplo, encaminha locais em que meninos e meninas circulam. O ambiente escolar determina atitudes/ padrões que devem se dar de acordo com os gêneros, transmitindo comportamentos aceitos nas relações sociais, assim acaba por configurar o que pode e o que não pode ser feito pelo menino e pela menina no ambiente escolar.

Para Finco (2003), discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados.

Entendendo os aspectos positivos e negativos no universo lúdico atrelado a diversidades de gêneros com as *professorasparceiras* da escola, formulamos a pergunta: quais são os resultados positivos e negativos do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras em aula e suas relações com respeito as expressões das diversidades de gêneros? Notamos que, as docentes exaltaram características positivas na associação do lúdico ao gênero alertando para as contribuições entre os/as alunos/as.

O relacionamento dos/as alunos/as ao brincarem é analisado pelas *professorasparceiras* sobressaindo a amizade, o respeito entre os pares, o cumprimento de regras, a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento pessoal.

Izabel: *vejo pontos positivos. Eles entendem desde já que qualquer brincadeira pode envolver tanto meninos quanto meninas. Assim, eles têm uma relação de amizade e de respeito com os colegas nas brincadeiras.*

Ingrid: *positivo – incentivar o crescimento pessoal de cada criança; aprender a respeitar as escolhas do outro. Não tem ponto negativo.*

Aline: *pontos positivos - conseguem seguir regras e respeitar o colega de classe.*

Os pontos positivos apresentados indicaram os benefícios da utilização do universo lúdico em sala de aula e o respeito às questões de gênero. Neste contexto, os PCN de Educação Física (1997) apontam a relevância do educar pautado em socialização e subjetividade de forma que os aspectos lúdicos promovam o rompimento das relações de dominação de gênero.

Conforme as narrativas de Rita de Cássia e Cristiane em relação à questão proposta, apreende-se a possibilidade de se facilitar o processo *ensinoaprendizado* ministrando aulas com práticas lúdicas e ênfase na individualidade dos/as alunos/as.

Rita de Cássia admitiu que *as aulas ficam mais dinâmicas e agradáveis. Através do lúdico, as crianças aprendem com mais facilidade respeitando suas individualidades e características próprias.*

Na narrativa de Cristiane, *o brincar em sala de aula, a meu ver, traz muitos pontos positivos, como: interação, respeito, criatividade, imaginação; a criança aprende com mais leveza e facilidade os conteúdos a serem trabalhados.*

Ainda, é necessário notificar que os PCN de Educação Física (1997) orientam sobre a dimensão que as escolas atingem respeitando os desejos e as expressões de individualidade das crianças.

Lívia afirmou o incentivo à liberdade de expressão dos/as alunos/as por meio do lúdico na relação de meninos e meninas, apontando como *lado positivo: a diversidade de atividades lúdicas que permite a liberdade de escolha dos alunos. E liberdade para eles se expressarem.* O objetivo primordial da escola é propiciar que crianças sejam crianças, conforme nos aponta Finco (2003) “vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude”.

A questão da agressividade como ponto negativo surgiu como resposta à indagação pronunciada por Lívia e Aline. E as demais docentes não admitiram pontos negativos.

Lívia falou que o lado negativo era *só aumento de bullying.*

Para Aline, os pontos negativos estão relacionados ao fato de *eles não conseguirem seguir regras e respeitarem os colegas, criando assim vários conflitos.* Ou seja, os/as

alunos/as têm dificuldade em atenderem às normas, o que acaba criando momentos de confusões com discussões, recaindo em práticas de *bullying*.

Segundo o doutor Gustavo Teixeira (2011), médico especialista em comportamento infantil e palestrante internacionalmente reconhecido, considerado um estudioso sobre o tema, o *bullying* é uma denominação inglesa surgida na década de 1970 na Noruega, adotada pelo Brasil nos últimos anos para definir o comportamento agressivo entre estudantes. Segundo este médico:

A palavra *bullying* é um termo inglês e deriva do verbo *to bully*, que significa ameaçar, intimidar e dominar. Não existe uma tradução exata para esse termo, mas a expressão resume bem o conjunto de comportamento agressivo que tanto preocupa pais e professores (TEIXEIRA, 2011, p.19).

As formas de se praticar o *bullying* são variadas e traumáticas para os sujeitos e podem ser divididas em quatro categorias: física, verbal, moral ou psicológica e sexual (BISPO, 2014, p. 3).

Para uma compreensão mais ampla, segue o quadro explicativo formulado pela pesquisadora, autora desta dissertação.

Quadro 3 – Os sintomas de agressão

Física	Atos violentos: derrubar, ferir, bater, chutar, perseguir e empurrar.
Verbal	Pronunciamento de gritos, intimidações, xingamentos e ameaças.
Moral ou psicológica	Atos violentos: amedrontar, ofender, discriminar, desqualificar e humilhar.
Sexual	Agressões de cunho sexual com assédios, insinuações e tentativas de abusos.

Fonte: produção própria.

Portanto, trata-se de uma questão extremamente delicada que requer atenção e providências para solucionar os problemas causados por este mal-estar que costuma corroer os sujeitos trazendo traumas.

Além disso, Chalita (2008, p.81) nos alerta:

O fenômeno *bullying* não escolhe classe social ou econômica, escola pública ou privada, ensino fundamental ou médio, área rural ou urbana. Está presente em grupos de crianças e de jovens, em escolas de países e culturas diferentes. Sem equivalência na língua portuguesa, adotamos, no Brasil, o termo inglês *bullying* [...].

Desse modo, o *bullying* precisa ser mais discutido, esclarecido e divulgado para se encontrar caminhos que possam evitá-lo, pois nas relações sociais agressores e vítimas do *bullying* sofrem, já que as atitudes agressivas atingem um grande impacto negativo nos sujeitos. Muitas vezes, o *bullying* acontece por causa das relações de gênero, ou seja, meninas são caçadas, agredidas ou desrespeitadas simplesmente pelo fato de serem meninas.

Conjuntamente com as respostas sobre o *bullying*, as *professoras parceiras* passaram a explicar seus entendimentos sobre a importância do lúdico no desenvolvimento pedagógico dos/as alunos/as.

Sabendo que as atividades lúdicas influenciam no processo *ensinoaprendizado* e no relacionamento entre os meninos e as meninas, e portanto, no desenvolvimento dos sujeitos sociais, identificamos alguns resultados nas falas das participantes ao responderem o seguinte questionamento: quais os resultados que você identificou em relação ao desenvolvimento dos/as alunos/as?

Segundo Aline: *o respeito ao colega, saber esperar a vez e obedecer às regras estabelecidas (disciplina).*

Na fala de Lívia temos: *maior interação entre os alunos, respeito às escolhas dos outros.*

A narrativa de Rita de Cássia revelou: *a integração entre os alunos melhorou; há um avanço no respeito entre eles. Foi criada uma expectativa pelo dia em que os alunos podem brincar com seus brinquedos e atenção.* Conforme Ingrid: *através da brincadeira conseguimos compreender os limites e regras que conduzem não só a brincadeira em si, mas a vida de modo geral, então a criança ao brincar de alguma forma consegue respeitar mais os limites dos outros.*

Para a docente Izabel: (...) *tanto os meninos quanto as meninas podem brincar de futebol ou de amarelinha. Eles aprendem que não existe discriminação entre eles nas brincadeiras.*

Conforme a educadora Cristiane: *os resultados são sempre positivos. Observo que os alunos ficam mais atentos, mais alegres, mais focados e os indisciplinados dão até uma acalmada.*

Nas narrativas das docentes prevalecem as relações interindividuais dos/as estudantes destacando o respeito mútuo, a interação, o cumprimento de regras, enfim o bom relacionamento. Para endossar os relatos acima, recorremos a Piaget (2005) por afirmar que:

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isto é visível na linguagem entre crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura de justificações ou provas para a afirmação própria (PIAGET, 2005, p. 41).

Portanto, assim como afirmou a docente Cristiane, os resultados no desenvolvimento do alunado é sempre positivo, trazendo benefícios aos mesmos no relacionamento interpessoal e, sobretudo, pessoal, adquirindo conhecimento a partir de compreensões no convívio social.

Dessa forma, a partir das respostas das *professoras parceiras* percebemos que as atividades lúdicas são excelentes ferramentas pedagógicas para se combater o *bullying* de gêneros nas escolas, no quais meninos e meninas aprendem a brincar, a estudar, a se relacionarem, respeitando-se mutuamente.

Após as perguntas sobre pontos positivos e negativos das atividades lúdicas no desenvolvimento pedagógico dos/as estudantes, passamos a perguntar as *professoras parceiras* desta pesquisa sobre o papel que as teorias têm sobre o lúdico, assim como a importância que as práticas lúdicas educativas tiveram em suas formações.

4.4 Formação docente - ludicidade

Ressaltamos a importância da ludicidade na formação de docentes, pois “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão” (SANTOS, 2011, p. 12). Isto quer dizer que associar o aspecto lúdico ao desenvolvimento dos sujeitos é compreender que os processos de socialização, expressão, comunicação e, sobretudo, de construção de conhecimento, podem ser permeados pela ludicidade no ambiente escolar.

No intuito de saber como sucedeu a formação das *professorasparceiras* no tocante da ludicidade, perguntamos: em seu processo de formação docente como foi abordada a temática ludicidade?

Verificamos na fala de uma das docentes algum conhecimento sobre o lúdico, construído ao longo de sua formação como educadora. Percebemos, no entanto, uma necessidade de aprofundamento do conceito, uma vez que as informações trazidas se mostraram muito na borda do debate.

Cristiane, formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), no ano de 2009, declarou: *foi abordada de maneira bem rápida, se bem me lembro em apenas uma disciplina, e poucos debates[...]*.

A ausência da temática foi detectada na opinião de uma participante do questionário.

Rita de Cássia, que concluiu o curso Letras (Português/Literatura) em 2015, na UFF, afirmou: *em minha formação não foi abordado este tema*.

Desse modo, podemos presumir que a universidade de formação das educadoras não atribuiu importância ao estudo do lúdico nos cursos e períodos de formação das mesmas.

Mas, Santos (idem, p.14) reforça em sua obra “O lúdico na formação do educador”, o sentido da ludicidade para os professores/as.

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo na vida da criança, do jovem e do adulto.

Já para as demais *professorasparceiras*, conhecimentos a propósito da ludicidade em sua formação docente foram expostos de maneira diferenciada. Sendo assim, apresenta-se o seguinte ponto de vista tendo como finalidade o brincar.

Izabel que se tornou educadora física, em 2010, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), comentou: *o mediador tem como responsabilidade[...]* *dirigir estas atividades para que os alunos possam entender a importância do brincar*.

De acordo com o que a docente Izabel revelou, destacamos a afirmação de Santos (ibidem, p. 61):

Entendemos que o educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do dia a dia da criança em seu processo de construção do conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta político-pedagógica e, para que ela seja concreta, crítica, dialética, este educador deve ter competência técnica para fazê-la.

Portanto, compreende-se que o/a educador/a exerce o papel de intervir no que for necessário no cotidiano escolar, e se tratando do universo lúdico, assume-se a função de facilitador do processo *ensinoaprendizado* agindo da melhor maneira para se alcançar o objetivo proposto.

A *professoraparciera* Ingrid se formou no curso superior em Pedagogia na UFF em 2015 e traz em sua fala o tema liberdade no ato de brincar.

Aprendi que todos devem brincar do que se sentirem à vontade [...].

Nessa narrativa, sobressaiu a característica da espontaneidade que envolve o ato de brincar; percebemos o indicativo de se tratar de uma atividade natural praticada pelas crianças. Assim, há a compreensão de que a liberdade ao brincar se faz imprescindível. Valorizar a liberdade de brincar é atender ao direito da criança reconhecido por leis e instrumentos jurídicos e pedagógicos, tais quais o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Declaração dos Direitos da Criança. A Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV) em 20 de novembro de 1959, admite como base e fundamento os direitos à liberdade, ao brincar e ao convívio social das crianças, ou seja, na infância a criança deve ter a oportunidade de brincar livremente, desfrutando de jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo o seu interesse consolidado, deve ser respeitada.

Em concordância com Santos (2011, p. 13) alertamos que:

Ao entender a educação como processo historicamente produzido, o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade.

Neste sentido, configuramos a formação lúdica como elemento essencial para educadores/as.

A docente da pesquisa, Aline, formada pela UERJ em 2010, revelou enfaticamente o destaque para a interação entre as crianças no ato de brincar.

[...] foi abordada, apenas as brincadeiras coletivas.

Nas brincadeiras coletivas, as crianças vão ao encontro com o/a outro/a, tendo a oportunidade de investigar, explorar, agir, descobrir, refletir, progredir e construir conhecimento.

Neste contexto, a ênfase se dá por entender que o brincar é com o/a outro/a. No étimo da palavra brincar temos *vinculum*, do latim, isto é, vínculo (FORTUNA, 2004, *apud*

OLIVEIRA, 2010, p. 103). Ou seja, por meio das brincadeiras (re)conhecemos os sujeitos sociais, e, primordialmente, nos conhecemos. Sendo assim, neste encontro há espaço para as diferenças e suas singularidades a partir da troca de experiências, compartilhando e (re)construindo saberes.

O envolvimento entre os/as alunos/as em brincadeiras contribui para a socialização, minimizando os momentos individualistas. Ao brincar é possível reconhecer o outro na sua singularidade e na sua diferença.

A interação das crianças em brincadeiras conduz a um repertório de experiências que compõe a sua cultura lúdica. Para Brougère (2002 *apud* Kishimoto; Santos, 2016), nessa interação diversificada que envolve o sujeito, o gênero, a idade e o meio social, a criança é capaz de coproduzir sua cultura lúdica, adquirindo-a e construindo-a a partir do brincar.

Continuando a análise sobre formação docente e ludicidade, observaremos a fala da educadora física, Lívia, graduada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2010, com especialização em Docência em Educação Física, pelo Colégio Pedro II, em 2015. Lívia relatou o enfoque de atividade lúdica em sua formação ao discorrer a respeito da ludicidade: *em relação à ludicidade, teve uma disciplina que tratava sobre o tema. A atividade lúdica era comentada em todas as disciplinas. Fazíamos muito plano de aula e era cobrado pôr atividade lúdica.*

No período de estudos acadêmicos, Lívia teve contato com o lúdico a ponto de a proposta ser exigida em planos de aulas, demonstrando assim a intensa reflexão no tocante a esse tipo de atividade para com a execução de aulas de acordo com os PCN de Educação Física (1997), como anteriormente já foi elucidado nesta pesquisa.

Após perguntarmos às *professoras parceiras* sobre a questão da ludicidade em seus processos de formação de professores, direcionamos novas perguntas, agora desejando saber mais sobre as questões de gênero, como pode ser visto no subcapítulo a seguir.

4.5 Formação docente – gênero

Problematizar com desafios e delinear possibilidades de intervenção em dinâmicas de gênero nos espaços escolares faz parte do currículo dos professores/as. A formação de docentes destaca a visibilidade ou a invisibilidade das relações de gênero nas teorias e práticas sociais. Perguntamos às participantes: em seu processo de formação docente, como foram

abordadas as questões de gênero? Em meio às respostas, identificamos que as questões de gênero aparecem nas narrativas de algumas *professorasparceiras*. Vejamos a seguir:

Izabel compartilhou que em seu processo de formação alguns professores/as indicavam que em relação às questões de gênero era necessário [...] *adaptar as atividades onde todos possam participar igualmente*[...].

A narrativa de Ingrid demonstrou que em seu processo de formação de professores foi evidenciado que meninos e meninas não podiam sofrer [...] *rótulos e estigmas*.

Isso quer dizer que, para Izabel, a coletividade nas brincadeiras e o respeito às identidades de gênero dos/as alunos/as é primordial. Portanto, o respeito às diferenças dos sujeitos tem fator determinante. Afinal, como diz Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 313), “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A docente também lembra a necessidade de se adaptar às atividades de modo que todos/as alunos/as tenham a oportunidade de participar de forma igual. E a *professoraparcera* Ingrid reforça também em sua narrativa, a necessidade de ser evitado qualquer tipo de *bullying*.

A invisibilidade do tema gênero foi trazida pelas *professorasparceiras* Aline e Rita de Cássia em suas formações nos cursos de licenciaturas, ou seja, essas professoras não vivenciaram nenhum tipo de sensibilização em suas formações no tocante ao debate de gênero

Aline: *a questão de gênero não foi abordada*[...]

Rita de Cássia: *em minha formação, não foi abordado este tema*.

A Cristiane explicou que, na formação dela, o estudo sobre o gênero era oferecido somente aos interessados. *Eram oferecidos [...] alguns “cursos” de extensão*.

Num âmbito geral, é possível perceber a ausência da discussão sobre a formação acadêmica e às questões de gênero. Para confirmar esta informação, temos a seguir Sepulveda & Sepulveda (2018, p. 89), trazendo algumas ponderações importantes sobre a educação:

A maioria dos cursos de formação dx professorx não trabalha com tais temáticas, estão voltados para os conteúdos cognitivos específicos de suas formações e não cogitam em lidar com os assuntos relacionados aos gêneros [...]. Tomamos como exemplo dessa problemática as faculdades em que atuamos, pois nenhuma das duas possui em sua grade curricular uma disciplina obrigatória sobre gênero [...]. Na atual matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ não existe nem uma disciplina eletiva que discuta tal assunto. Na Universidade Federal Fluminense, no curso de Pedagogia, há uma disciplina eletiva sobre, contudo, não sendo obrigatória, [...] É necessário que existam disciplinas obrigatórias sobre gêneros [...] nos cursos de formação de professores, para que xs alunxs possam fazer discussões embasadas teoricamente e que xs possibilitem

desconstruir valores, rótulos e estigmas construídos em outros *espaçotempos* sociais.

A temática questões de gênero na formação da educadora Lívia se deu da seguinte forma:

Durante a faculdade, a questão de gênero quase não era abordada. Na pós-graduação “Docência em Educação Física no Colégio Pedro II”, em 2015, fiz residência pedagógica onde acompanhava as aulas de Educação Física, assistia palestras, fazia relatórios. E daí a questão de gênero era bem trabalhada e inclusive na minha pesquisa: “A evasão de meninas na aula de Educação Física Escolar”, realizada em Belford Roxo, na outra matrícula que tenho. Nessa época, eu pesquisava muito sobre a questão de gênero[...].

É nítido que a narrativa da docente Lívia demonstra, em sua formação, um aprofundamento sobre o debate de gênero’, realizado a partir de um curso de pós-graduação. Sua fala assegura uma discussão exercida com êxito a ponto de despertar seu interesse sobre o assunto, concluindo uma pesquisa acadêmica nesta especialização. Esta *professoraparcieira* teve a oportunidade de se enveredar teoricamente no assunto, como é necessário em curso de formação de professores, já explicitado em citação acima.

Sob a vertente do envolvimento das questões de gênero e o lúdico, iremos nos debruçar em reflexões sobre as imagens das crianças na Semana do Brincar, no subcapítulo a seguir.

4.6 Sobre as imagens das crianças brincando na Semana do Brincar

Neste subcapítulo, daremos destaque ao ensejo de compartilhar mais experiências lúdicas com os sujeitos da unidade escolar, à luz de saber e conhecer o território do brincar, considerando as ações de todos/as *praticantespensantes*.

Houve uma semana inédita na escola, a SEMANA DO BRINCAR, realizada de 29 de maio a 2 de junho de 2017, foi idealizada devido à comemoração do DIA INTERNACIONAL DO BRINCAR, datado de 28 de maio. Inédita pelo fato de atuar como docente nesta escola há dez anos e nunca presenciar tal evento.

Descobrimos ao longo da pesquisa que a iniciativa desta Semana do Brincar foi da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED), que certificou a escola com o título de ESCOLA BRINCANTE, conforme apresentado no anexo deste estudo.

Ao embarcarmos nesse universo lúdico; crianças, inspetores/as, auxiliares da limpeza, professoras, orientadora pedagógica, auxiliares de secretaria, merendeiros/as, responsáveis, diretoras e o vereador do bairro, desdobraram-se para garantir os jogos, os brinquedos e as brincadeiras. É válido destacar que no sistema governamental municipal de São Gonçalo, existe a influência de vereadores nas decisões das escolas, inclusive na indicação da equipe diretiva.

A partir das apreciações com as imagens e as narrativas presentes na pesquisa, as contribuições dos conhecimentos das redes educativas múltiplas assumem papel fundamental para a compreensão dos/as *praticantepensantes* dos cotidianos.

Vale destacar que avocar o tempo livre à escola nos remete ao Rancière (1998, *apud* Masschelein & Simons, 2014) que configura uso do tempo alheio a uma produtividade empregatícia, que constitui a preparação para o trabalho, ou seja, sustenta a ideia de liberdade daqueles que a usufruem de maneira democrática e altamente libertadora.

A escola, ele sugere, não se refere ao “tempo de aprender”, mas ao “tempo livre”. Isso separa, na realidade, duas maneiras de *uso do tempo*: o uso do tempo daqueles que são subjugados às necessidades da vida e, portanto, têm que conseguir um emprego e trabalhar, e o uso do tempo daqueles que estão livres das limitações associadas ao uso do tempo das pessoas [...] (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 108).

É necessário abranger a escola como *espaçotempo* de cidadania, de modo que, inclusive, o/a professor/a tenha o direito de ser, enquanto sujeito/a, sobretudo, livre. Nessa perspectiva, este/a profissional tem que poder atuar para além da sua área de trabalho, “não configurando um exercício de emprego”, pois sua transformação se torna um elemento positivo no que tange à escola com seu poder modificador, próprio do ser humano. Seguem análises das imagens contextualizadas no evento Semana do Brincar.

4.6.1 Eu como pesquisadora garantindo momentos lúdicos na escola com os/as *praticantepensantes* na Semana do Brincar

Como pesquisadora me debrucei nessa viagem da ludicidade com os sujeitos sociais, planejando com as *professorasparceiras* do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos de escolaridades) as atividades lúdicas a serem desenvolvidas para com os/as alunos/as. Esse

movimento contou com diversos olhares atentos, bem como a participação de inspetoras, responsáveis, merendeiros/as, auxiliar de limpeza, todos/as diretamente na execução das brincadeiras. Nesse embarque ao universo lúdico, as criatividade dos sujeitos vêm à tona como é possível ser verificado ao longo da descrição dos momentos lúdicos.

Parafrazeando Nilda Alves (2008b), o sujeito criador é sempre coletivo. A criatividade surge em caráter essencial com os/as *praticantespensantes* desta unidade escolar, onde a colaboração de todos/as ocorreu voluntariamente. Suas expressões faciais traduziam sorrisos, prazer, alegria, e as falas aconteciam em direção a lembranças da infância, por parte dos/as adultos; além de acompanhamento no transcorrer das brincadeiras por vários espaços da escola.

A imagem a seguir é de duas turmas de 1º ano que, com suas professoras (eu e a *professoraparciera* Rita de Cássia), formaram uma bela roda composta por alunos/as e docentes, sob o viés da parceria; nela, todos/as podem se ver e se comunicar.

Imagem 18 – Turmas 102 e 103 brincando no pátio da escola



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

A brincadeira de roda tem seu papel na infância. O encontro com o/a outro/a, o elo que estabelece entre os corpos, mãos; a composição circular nos remete ao conceito africano **Ubuntu** que quer dizer **sou porque nós somos**. Nós, professoras, somos porque nossos/as alunos/as nos fazem ser. E para além da confirmação da profissão docente, é importante destacar que as parcerias entre docentes e discentes constituem as atividades pedagógicas numa perspectiva dialógica em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p. 22). Importante

também destacar que nessa brincadeira de roda todas as crianças estão brincando juntas, não havendo distinção entre brincadeiras de meninos e de meninas.

As imagens a seguir exibem as crianças do 1º ano brincando junto com as docentes, criando possibilidades de produzirem conhecimentos com uma brincadeira tradicional em que os seus corpos compõem elementos fundamentais para que ocorra o divertimento.

Imagem 19 – professoras e alunos em atividade lúdica



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Imagem 20 – Alunos/as do 1º ano brincando de coelho/a fora da toca



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Ao brincar de ‘Coelho fora da toca’, os/as alunos/as usam os seus corpos para formarem as tocas. O/A aluno/a (coelho/a) está no meio dos/as outros/as dois/duas alunos/as, enquanto um/a aluno/a está ao centro aguardando o momento do cântico que se modificava de acordo com o gênero da criança:

TEM COELHINHO/A FORA DA TOCA.

TEM COELHINHO/A FORA DA TOCA.

E ELE/A QUER ENTRAR 1.

E ELE/A QUER ENTRAR 2.

E ELE/A QUER ENTRAR 3.

A corrida pela toca era garantida quando as tocas se abriam, ao soltar as mãos dadas. Os sorrisos, os gritos e as disputas pela toca ocorriam. Aquele/a que sobrasse era o menino ou a menina que virava o/a coelho/a e buscava uma toca. Então usávamos a expressão coelho e coelhinha fora da toca ao cantarmos.

A adaptação do cântico foi realizada pelos/as *praticantespensantes* assim que perceberam a maneira tradicionalmente cantada, pois não contemplava o gênero de todos/as os/as estudantes. Dessa forma, rompeu-se com a generalização do sexo masculino, exercida em nossa sociedade, que designa apenas os vocábulos masculinos dando invisibilidade aos

femininos; afinal, na Língua Portuguesa existem os dois gêneros (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2018).

A dinâmica lúdica ocorrida com a turma 201, surgiu a partir da lembrança de uma experiência da docente Aline da época em que estudava no curso de Pedagogia na UERJ/FFP.

Assim, a turma do 2º ano, juntamente com a educadora, encheu bexigas para a realização da brincadeira. Após escolherem as cores das bexigas, verde ou laranja, alunos/as encheram e amarraram as bolas com auxílio da *professoraparcieira* Aline. A brincadeira foi realizada em um espaço próximo ao parquinho da escola que na época estava necessitando de manutenção. Portanto, os/as alunos/as estavam perdendo a oportunidade de usarem os brinquedos instalados na escola: gangorra, balanço e escorrega.

Como resultado da criatividade dos/as *praticantespensantes* da escola, as bexigas viraram brinquedos nas mãos dos alunos. Os brinquedos são artefatos culturais, que as crianças utilizam para brincar. Podemos observar na fotografia abaixo, as bexigas se tornando instrumentos lúdicos e divertidos. Faz-se necessário esclarecer que os artefatos culturais são objetos feitos pelas pessoas, os quais fornecem informações sobre a cultura de quem os criou e de quem os utiliza; podendo sofrer mudanças ao longo do tempo (ALVES, 2003).

Imagem 21 - Turma 201 se preparando para a brincadeira



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Imagem 22 – Pensando sobre as estratégias da brincadeira com a turma 201



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Nesta imagem todos/as traçam estratégias para proteger a bexiga, pensando a melhor forma de não a ter estourada, já que a proposta da brincadeira era cada um/a estourar a bexiga do/a outro/a e cuidar para que a sua não fosse explodida. Portanto, os/as *praticantespensantes* refletiam sobre as maneiras de se fazer os movimentos ideias para se alcançar o objetivo de maneira coletiva e individual.

Imagem 23 – Debatendo a brincadeira das bexigas com a turma 201



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Neste momento conversávamos sobre o que aprendemos e como transcorreu a brincadeira de estourar a bexiga do/a outro/a, ao mesmo tempo em que tentava proteger a sua. Durante a discussão, traçamos reflexões a respeito de amor, carinho, honestidade, desonestidade, proteção, legalidade e mentira.

As narrativas infantis foram extremamente enriquecedoras e evidenciaram que os/as *praticantespensantes* articulavam ideias após brincarem. A participação das crianças é essencial na pesquisa e os registros das narrativas foram percebidos. A aluna Milena da turma 201 tocou em meu braço após observar as anotações das falas dos/as alunos/as sobre a brincadeira e disse: *anota aí!* A fala de Milena evidencia o interesse dela em querer que o seu comentário estivesse registrado em minha pesquisa.

Milena pronunciou junto com a colega Juliana: *quem rouba tem que se desculpar*. Pensaram, falaram e confirmaram a escrita da opinião ao olhar para o caderno de anotações.

O fundamento dessa afirmação se dá pelo fato do aluno Samuel revelar que havia perdido a sua bola e pegou outra. Concluímos que o vencedor da brincadeira não era ele, que foi o único que ficou com a bexiga, pois a condição para ser o ganhador era conseguir proteger a sua própria bexiga até o final.

Houve um episódio interessante no transcorrer dessa atividade e – a fala do menino Kauã que estava no Posto de Saúde ao lado da escola. Apenas ouvíamos a voz de Kauã, que dizia:

Porque não pode mentir.

Percebe-se que Kauã acompanhava o debate sobre a brincadeira, mesmo não sendo aluno da escola. Ele subiu em uma escada que encontrou ao lado do muro do posto para se apresentar e repetir o que já havia dito, gritando sobre o que pensava em relação as nossas discussões da brincadeira. Importante destacar nesse episódio como através das brincadeiras os valores sociais são trabalhados.

Contudo, a vencedora da brincadeira foi uma aluna que se esforçou a ponto de proteger a bexiga de todos/as estudantes, vindo à tona o comprometimento, a seriedade e a honestidade de cumprir a regra da brincadeira.

Segundo o autor Huizinga (2012, p. 21), “a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada”. Tal premissa tem seu valor diante do contexto exposto em relação à brincadeira descrita, pois a seriedade conduziu o desfecho deste momento lúdico. Continuando o estudo, trabalhou-se com o 3º ano dividido em dois grupos que, por fim, acabou se subdividindo em trios, face à quantidade de alunos na turma, e tivemos a proposta da atividade **caça ao tesouro**. Os trios recebiam duas dicas para irem à procura dos tesouros que estavam espalhados pela escola. Havia 9 (nove) tesouros escondidos, correspondendo assim a contagem de trios da turma. Realizou-se o primeiro contato com a turma e a professora regente em um dia anterior ao que foi efetivada essa atividade para termos os planejamentos das etapas dessa atividade.

Imagem 24 – Turma 302 na caça ao tesouro



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

A leitura e a interpretação das dicas eram peças-chave fundamentais na caça ao tesouro e fazem parte da imagem acima. A concentração, o companheirismo, o raciocínio lógico, os atos de ler e de interpretar, a noção de localização da escola, a imaginação, a paciência, a persistência, a aventura e a conquista fizeram parte da brincadeira.

Imagem 25 – Momento de conquista do primeiro trio da turma. 302



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

O primeiro trio que encontrou o tesouro, descobriu que estava escondido na quadra da escola. A surpresa do tesouro motivou os outros grupos a continuar na busca pelos demais.

Nesses *espaçotempos*, as *praticantespensas* do primeiro trio declararam que conversando chegaram à conclusão de que o lugar onde pode ter gols, conforme indicava a dica, só podia ser na quadra. No decorrer dessa atividade, vários/as funcionários/as demonstraram interesse, acompanhando atentos/as a correria e as falas dos/das alunos/as pela escola. Funcionárias da secretaria transmitiam alegria com seus sorrisos enquanto funcionários/as da cozinha foram para o corredor observar o que acontecia.

Imagem 26 – Hora do debate sobre a brincadeira caça ao tesouro. 302



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

A imagem retrata o debate sobre a brincadeira, o momento em que os/as alunos/as comentavam como se sucedeu a atividade, quais foram as dificuldades e compreensões a respeito da dinâmica apresentada.

Durante o debate da brincadeira, caça ao tesouro, a funcionária Claudicéia Oliveira⁴⁴, merendeira da escola, lembrou de sua infância e brincou de se esconder atrás da pilastra. Ela verbalizou que gostou muito de ver a brincadeira acontecer na escola. E complementou: *Eu queria brincar também. Eu gosto.*

As lembranças pessoais dos/as adultos/as que viam as brincadeiras ocorrerem na semana do brincar, permitindo a momentos de emoção, alegria e *ensinosaprendizados* comprovados em narrativas.

Na minha época eu brincava muito. Dulci⁴⁵ - funcionária da limpeza.

Eu adorei ver as crianças brincarem. É muito bom. Rafael⁴⁶ – merendeiro.

⁴⁴ A merendeira atua há muitos anos na escola e gosta de se envolver nas atividades propostas, pois apóia e acompanha as dinâmicas da escola. A funcionária autorizou a divulgação de seu nome.

⁴⁵ Dulci autorizou a divulgação de seu nome na pesquisa.

Aprende-se muita coisa brincando. Renatinha – inspetora.

Entendemos que refletir sobre o aspecto da memória neste contexto é primordial, por isso trazemos a premissa de Alves (2008b) em um dos seus artigos.

É a memória, conhecida e reconhecida, em narrativas e imagens, presentes todo o tempo, no momento mesmo das ações que realizamos, como lembranças de fazeres passados e sempre presentes e alterados, que vai nos permitir organizar aquilo que faz a compreensão das *práticas teóricas/práticas*, vividas/pensadas, articuladas em modos próprios pelos fazeres. (ALVES, 2008b p.6).

É importante ressaltar que as atividades lúdicas elaboradas juntamente com as *professoras parceiras* tiveram o objetivo de oportunizar brincadeiras coletivas em que todos/as alunos/as pudessem participar. As imagens das crianças brincando revelaram que elas não fazem distinção de gênero em seus momentos lúdicos.

Na Semana do Brincar aconteceu a junção dos três elementos lúdicos: jogos, brinquedos e brincadeiras, os quais serão aprofundados a seguir.

4.6.2 O divertimento no dia 2 de junho de 2017

Este subcapítulo discorre sobre o dia em que comemoramos a Semana do Brincar. Para tal, fizemos uso de recursos lúdicos, com a finalidade de promover diferentes práticas lúdicas educativas; assim, detalharemos essa experiência ocorrida em 2 de junho de 2017. que obteve uma interferência política, a contribuição do vereador do bairro. Como já foi informado, o município de São Gonçalo tem ações dos vereadores dos bairros em várias instâncias das escolas.

Na ocasião, a escola recebeu alguns brinquedos do vereador do bairro: pula-pula, castelinho com escalada de plástico e escorrega, para os/as alunos/as brincarem. Foi também oferecido às crianças algodão-doce. Em relação aos brinquedos, as crianças tinham ainda o totó, que é um brinquedo da escola.

⁴⁶ Rafael autorizou a divulgação de seu nome neste estudo.

Imagem 27 – Inspetor Marcelo acompanhando o momento da brincadeira



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

O interesse por brincar no pula-pula chamou atenção, pois diante da variedade de opções no universo lúdico neste dia na escola, as crianças aguardaram com muita expectativa a sua vez de se divertirem no pula-pula, de ter a sensação do corpo livre e saltitante. A experiência de brincar no pula-pula confere várias sensações à criança, inclusive alegria e medo. Nesse contexto, os PCN de Educação Física (1997, p. 31) afirmam que “o corpo é compreendido como [...] um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc.”. A imagem que segue proporcionou observações no que se refere ao momento lúdico e ao local que está inserida escola.

Imagem 28 – Pátio da escola



Fonte: ARQUIVO PESSOAL

Após ser aplicado despretensiosamente um zoom na fotografia, foi percebido o quanto a imagem tinha a mostrar - informações do bairro que são possíveis de serem incorporadas nesta pesquisa. Ao fundo da imagem podemos ver a paisagem da comunidade na escola está inserida, composta pelo Morro da Dita e pela presença de moradias e árvores. Visualizamos também a Inspetora Fábria⁴⁷, ao centro da fotografia, com aluna Kauanne, conversando sobre o **registro fotográfico** do momento lúdico.

A imagem rompe a característica opressiva da violência e compartilha os ambientes prazerosos que todos os sujeitos também possuem nesta unidade escolar. Esta é uma área ampla, o **pátio**, onde os/as alunos/as passam o horário de recreio todos os dias. Pela imagem, pode-se ainda identificar o portão de acesso à quadra. Ressalta-se que a ausência de cobertura dificulta as aulas de Educação Física em dias chuvosos e ensolarados.

A fotografia foi feita através do celular, **artefato cultural**, que está ao alcance de muitos/as. Vale lembrar que a tecnologia é o processo dos modos de uso dos artefatos que fazem parte de nossa cultura. A evolução da tecnologia permite atualmente a produção de imagens dos *espaçostempos*, ao alcance das mãos, por meio de smartphones, conforme visto na imagem acima. Alves (2003) aponta que:

[...] a tecnologia, concretizada em artefatos culturais e ligada às necessidades educativas que são sempre múltiplas e surpreendentes, acontecendo em *espaçostempos* inesperados, e que precisam ser compreendidos em seu uso no contexto escolar (ALVES, 2003, p.66).

Assim, cabe perguntar: qual realidade escolar é demonstrada nesta imagem? Apesar do contexto social, econômico e político que esta escola enfrenta, este recorte fotográfico pode dar a impressão de que a escola e os sujeitos não possuem enfrentamentos cotidianos. Os problemas sofridos nos *espaçostempos* desta unidade de ensino são compostos por diversos aspectos: falta de verba que repercute em todos os recursos materiais, salários de professores/as e funcionários/as abaixo do nível estabelecido pelo governo federal, paralisações municipais de funcionários por melhorias no trabalho, greve geral, falta de água, carência de entrega de merenda escolar intervindo no funcionamento da escola, interferência da violência no bairro, impactando diretamente na escola, omissão governamental do município na garantia da educação, quantidade de funcionários abaixo do necessário para o andamento da escola, em especial no que se refere ao atendimento de alunos/as com deficiências, os quais necessitam de professores de apoio especializados. Além disso, a

⁴⁷ A inspetora Fábria autorizou a divulgação de seu nome e participou do estudo com muito empenho, oferecendo bastante apoio.

dificuldade de acesso à escola em dias chuvosos, pois a rua não é asfaltada, mesmo existindo lei municipal⁴⁸ que indica a necessidade de pavimentação. Somente, os sujeitos da escola (re)conhecem o significado do abrir os portões da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise diante do contexto a que estão inseridos/as, com uma realidade tão conflituosa, como a descrita.

Segundo a definição da enciclopédia on-line, Wikipédia, a palavra **Realidade** vem do latim *realitas*, que quer dizer “coisa”. Significa em uso comum “tudo o que existe”. Porém, a realidade é complexa e com muitos sentidos. Ao buscar compreender a imagem, a pessoa sofre influência de quem registra a fotografia, além de fazer contato com vários outros significados que incidem sobre a imagem, pois depende também do olhar do sujeito, e sobretudo, o que é mostrado compõe apenas uma parte da realidade. Cada sujeito possui seu repertório que influencia na interpretação das imagens. Isso quer dizer que existem várias verdades implícitas. Afinal, o vocabulário verdade é sinônimo da palavra realidade.

A escola ocupa um *espaçotempo* de riquezas, invenções e movimentos com os/as *praticantespensantes* que nela atuam sob o viés da arte do fazer junto, proporcionando diferentes sentidos no dia a dia. “A beleza do que se passa na escola – daí sua afinidade com a arte – vem do fato de que não é um ‘registro de realidade’, mas um lugar privilegiado de trânsito entre o real e seus múltiplos sentidos [...]” (ROSA, 2010, p.10).

Posto isto, sabe-se que o movimento feito através da ludicidade nesta Semana do Brincar envolveu vários sentidos. Assim, optamos por apresentar o registro fotográfico do aluno Vitor⁴⁹ é demonstrar o significado do lúdico para uma criança portadora de necessidades educacionais especiais.

Dentre as várias ocasiões especiais na Semana do Brincar, evidencia-se a alegria de Vitor.

⁴⁸ A lei nº 374, de 9 de setembro de 2011 no artigo 1 afirma: O Poder Executivo Municipal fica autorizado a instalar em toda a obra de pavimentação em **asfalto ou concreto de ruas** logradouros, redutores de velocidade (lombadas, tachões e similares) **em frente às escolas**, igrejas e postos de saúde.

⁴⁹ A divulgação do nome do aluno foi autorizada por sua mãe.

Imagem 29 – Vitor com sua mãe no escorrega



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

A expressão de alegria estava estampada no rosto, nos gritos e nas falas de Vitor. A mãe⁵⁰ de Vitor acompanhava essa ocasião especial, de intenso divertimento no escorrego, como pode ser observado na imagem acima.

Imagem 30 – Vitor no pula-pula



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

⁵⁰ A mãe de Vitor autorizou por escrito a divulgação da imagem, inclusive comentou que não havia problema e acrescentou que o seu filho já está acostumado a ser fotografado, pois nas escolas em que estudou sempre tiraram fotos. Esse é o primeiro ano que o Vitor estuda em nossa escola, possuindo matrícula de aluno novo.

A imagem representa o momento lúdico do aluno Vitor que se diverte enquanto é observado pelo inspetor Marcelo, pela *professoraparcera* Rita de Cássia e por sua mãe. Ao fundo da fotografia, as crianças estavam aguardando a vez para brincar no pula-pula e também acompanhavam o menino brincando.

Vitor que possui necessidades educacionais especiais com deficiência visual (baixa visão)⁵¹ e encefalopatia⁵², condição que compromete a fala e o andar, estuda na turma 302 em uma sala de aula regular com seus/suas colegas de classe, e conta com o acompanhamento da *professoraparcera* regente, Ingrid, e da professora de apoio especializado, Ana Moura⁵³.

Para se locomover na escola, Vitor é conduzido pela *professoraparcera* de apoio especializado. Além disso, o aluno tem seu currículo adaptado com materiais específicos para atender a sua necessidade de *ensinoaprendizado*, inclusive com atendimento na sala de recursos da escola.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Numa perspectiva de assegurar a educação dos/as alunos/as com deficiência conceituamos a educação inclusiva a partir de leituras da Declaração de Salamanca, afirmando que é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre essas crianças e seus colegas.

Conforme o documento designado, a inclusão escolar de alunos/as com deficiência, realizada pelo Ministério da Educação do Brasil, afinal o país é signatário dessa declaração, a qual ressalta que “a deficiência é considerada como uma diferença que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas” (BRASIL, 2006, p. 7).

Motivados pela reação de alegria do aluno Vitor ao participar das atividades lúdicas, sentimos a necessidade de dar voz aos alunos e às alunas para saber suas opiniões sobre esse tipo de atividade na escola.

⁵¹ Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; **a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica**; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

⁵² A encefalopatia, no contexto da medicina, é o nome genérico dado para qualquer alteração patológica com sinais inflamatórios relacionadas ao encéfalo.

⁵³ Ana Moura autorizou a divulgação de seu nome na pesquisa.

4.6.3 Conversando sobre as brincadeiras feitas com alunos/as do 1º ano

As discussões sobre as brincadeiras na Semana do Brincar com as turmas 102 e 103 (1ºano), proporcionaram análises das narrativas e das expressões artísticas dos/as alunos/as a respeito do universo lúdico.

No início do diálogo, ao questionar as crianças em relação a opinião das brincadeiras, mantínhamos por hábito registrar por escrito as falas dos alunos, e, em meio a esse movimento, ao perguntar os nomes deles, os grupos perceberam que haviam colegas com mesmos nomes. Compreendemos que os nomes são de grande relevância pedagógica nestas turmas que estão em processo de aquisição da leitura e da escrita, sabe-se que o nome além de referenciar a identidade dos sujeitos, pode ser considerado um dos principais textos a ser desenvolvido neste universo escolar, sendo reconhecido como importante no contexto do letramento⁵⁴.

Os/As alunos/as comentaram: *Tem dois Brayan, Kauã, Samuel e Ester*, destacando os nomes iguais da (os) colega (s).

Deve-se iniciar o processo pelo que é mais significativo, o nome da criança, que é a sua identidade, e vem carregado de história e de muita afetividade. Os nomes mantêm uma estabilidade, uma regularidade, que logo a criança descobre aos poucos que para cada nome existe uma ordem correta das letras e se pular algumas letras ou invertê-las, pode se escrever outros nomes. Aprender o próprio nome, o nome dos colegas ou professores são atividades prazerosas e plenas de significados (GROSSI, 1990, In: MIRANDA, 2003, p. 26).

Ao questionarmos os/as alunos/as sobre o que acharam das brincadeiras, muitos/as alunos/as responderam expressando apenas aspectos positivos ao se envolverem nas brincadeiras.

Na turma 102, as crianças opinaram com empolgação. Afirmaram que era **legal**: Débora, Ariane, João Gabriel, Maria Luíza e Kayke. **Muito legal** foi dito por Kauã Barreto. **Maneira**: comentado pelo Igor. A opinião de Davi foi que a brincadeira era **divertida**. E **bom** para Isaque.

A criança da turma 103 comentou apresentando contentamento com as brincadeiras. Kauã Pereira, Kemilly, Anna Carolina, Ranna e Kamilly disseram que era **legal**. A resposta

⁵⁴ Lembramos que o conceito de letramento remete a práticas sociais, correspondendo a funcionalidade da leitura e da escrita em nossa sociedade.

maneiro foi falada por Kaleby, Brayan e Elizeu. **Divertido** foi pronunciado por João Vitor e Ester. **Boa** para Samuel. E **mais ou menos** para Beatriz.

Pode-se verificar que o vocabulário dos/as alunos/as de 6 a 9 anos ainda se limita a respostas objetivas, como, por exemplo, a palavra legal. Por isso, a intervenção que [...] “é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”, após as falas (Idem, p. 62).

Com o objetivo de causar mais provocações nos/nas alunos/as, foi indagado: **por que legal?** Algumas crianças da turma 103 reagiram justificando da seguinte maneira:

Kaleby: *porque a brincadeira preferida é passa-passa galinha arrepiada.*

Karine: *porque tinha muita gente pra brincar.*

Anna Carolina: *porque eu gostei.*

Kamilly: *porque a gente aprende mais.* Intervimos dizendo: aprende mais o que?

Kamilly respondeu: *aprende a brincadeira. Aprende mais a brincar e a divertir.*

No intuito de explicar o porquê eram legais as brincadeiras, algumas crianças da turma 102 esclareceram:

Kaique: *porque eu não sabia que tinha essa brincadeira.*

Samuel: *porque é divertida.*

André Olavo: *porque nunca brinquei antes.*

Ítalo: *porque tinha muita brincadeira.*

Gabriela: *porque tinha brincadeira do coelhinho.*

João Gabriel: *porque teve que correr, brincar pra caramba. Soa pra caramba. Brinca pra caramba.*

Sara: *porque foi divertido.*

Débora: *porque a brincadeira foi “facinha”.*

Por fim, Mariana: *queria fazer de novo.* Sendo assim, foi dito para a aluna que poderia brincar com os/as colegas durante o recreio.

As narrativas dos/as alunos/as indicaram as suas opiniões ao serem provocados/as a se posicionarem diante das respostas objetivas, ampliando seu vocabulário após pensarem sobre a questão. Ressaltaram o divertimento, a satisfação, a descoberta, os desafios, o conhecimento sobre a maneira de brincar e o desejo de brincar novamente.

Nesse contexto, a premissa de Huizinga (2012, p. 10) que afirma: “as crianças [...] brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” corrobora com as falas acima dos/as alunos/as.

A turma 103 teve como proposta desenhar a brincadeira que mais gostou e foi quantificada as suas preferências sobre as brincadeiras.

Imagem 31 – Brincadeira preferida da Anna Carolina



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Anna Carolina prefere a brincadeira Coelhinho fora da toca. Nota-se em seu desenho a escola com a cor azul e várias janelas; as crianças brincando, destacando na imagem apenas as meninas e reforçando o dia ensolarado. No seu ponto de vista, de alguma forma, a brincadeira foi tão afetiva que representou no desenho um coração.

A expressão artística da aluna demonstra a sua interpretação a respeito da atividade lúdica. Salientar que as artes plásticas também exercem função lúdica nos direciona a seguinte citação de Huizinga (ibidem, p. 227): “é necessário [...] observações sobre o fator lúdico na arte”.

A opinião dos/as alunos/as em relação às brincadeiras tem seu valor educativo e sobretudo oportuniza dar vez e voz aos/as *praticantespensantes* para avaliar o momento lúdico. O quadro explicita a apreciação das brincadeiras.

Quadro 4 – Votação da turma 103 sobre as brincadeiras

Brincadeira	Número de alunos
Passa-passa galinha arrepiada	9
Escravos de Jó	1
Coelhinho fora da toca	4
Troca-troca	1

Fonte: PRODUÇÃO PRÓPRIA.

A brincadeira Coelhinho fora da toca já foi explicada anteriormente. Cabe então explicar sobre as demais brincadeiras.

Passa passa galinha arrepiada' é uma brincadeira que assim como 'Coelhinho fora da toca' e 'Escravos de Jó' tem uma música a ser cantada. Segundo Huizinga (ibidem, p.178), "(...) a música nunca chega a sair da esfera lúdica". A seguir, a música Passa passa galinha arrepiada.

PASSA PASSA GALINHA ARREPIADA.

DEIXA EU PASSAR.

SENÃO FOR O PRIMEIRO.

O DE TRÁS TEM QUE FICAR.

QUER MAÇÃ OU MELÃO?

Imagem 32 – Alunos/as do 1º ano brincando de passa-passa galinha arrepiada



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Enquanto dois alunos/as ficam de mãos dadas, os/as outros/as passam enfileirados/as embaixo das mãos dos/as colegas e retornam para o final da fila. Ao cantarem o de trás tem que ficar, o/a aluno/a que estiver passando neste momento fica entre os braços dos/as colegas e precisa escolher uma das frutas oferecidas por esses dois colegas que estão com as mãos dadas. Na ocasião, foram maçã e melão, logo depois da escolha quem estava entre os braços dos colegas ficou atrás do que havia selecionado de maneira escondida a fruta que queria oferecer na brincadeira.

Imagem 33 – Preferência de brincadeira de Esther Cristina



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Aluna Esther Cristina, de 9 anos, da turma 103, elegeu esta brincadeira como a preferida. Em seu desenho apresentou como participantes meninas e meninos, demonstrando que a brincadeira contemplou os gêneros na ludicidade desenvolvida. Também quis remeter ao clima quente no dia da brincadeira.

Uma das brincadeiras foi uma releitura de Escravo de Jó em que os/as alunos/as cantavam uma música e faziam movimentos na roda para frente, para atrás, para um lado e para o outro.

As brincadeiras aqui analisadas desenvolvem práticas corporais como previsto pelos PCN de Educação Física (1997, p. 29):

[...] as situações de prática corporal é o grau elevado de excitação somática que o próprio movimento produz no corpo, particularmente em danças, lutas, jogos e brincadeiras. A elevação de batimentos cardíacos e de tônus muscular, a expectativa de prazer e satisfação, e a possibilidade de gritar e comemorar, configuram um contexto em que sentimentos de raiva, medo, vergonha, alegria e tristeza, entre outros, são vividos e expressos de maneira intensa.

Tais sentimentos são proporcionados através das brincadeiras, daí o envolvimento das crianças em atividades lúdicas que promovem movimentos corporais, interação e sobretudo conhecimento.

Imagem 34 – Escravos de Jó, a brincadeira de Kauã, da turma 103



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Kauã possui 7 anos e demonstrou grande interesse pela brincadeira Escravos de Jó. O aluno lembrou que os braços ficavam erguidos durante a brincadeira.

ESCRAVOS DE JÓ
 JOGAVAM CAXANGÁ
 TIRA, PÕE
 DEIXA FICAR
 GUERREIROS COM GUERREIROS
 FAZEM ZIGUE-ZIGUE-ZÁ
 GUERREIROS COM GUERREIROS
 FAZEM ZIGUE-ZIGUE-ZÁ

A música acima faz parte da “[...] tradição oral (que) chama-se história literária [...] composta a partir de elementos recolhidos de histórias folclóricas muito antigas [...]” (ESTÉS, 1998, p. 35 *apud* BEDRAN, 2012, p. 47).

Imagem 35 – Kemilly desenhou meninos e meninas brincando



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

A aluna Kemilly com 7 anos de idade da turma 103 quis organizar os meninos de um lado e as meninas do outro, fazendo menção a separação de gêneros que existe na escola, reforçada durante a forma, no diário e no recreio.

As representações artísticas das crianças acima indicam apenas pistas do momento lúdico que tiveram. Nesse aspecto, teremos sempre uma incompletude de compreensão sobre a brincadeira. Afinal, **cada ponto de vista é a vista de um ponto** e mesmo se uníssemos todas as representações das crianças não alcançaríamos a totalidade desta ação lúdica.

As brincadeiras ‘Passa Passa Galinha Arrepiada’ e ‘Escravos de Jó’ fazem parte do repertório de brincadeiras cantadas, que existem há muitas gerações, pertencentes ao nosso folclore brasileiro – cultura popular passada de geração a geração que representa as criações culturais coletivas e individuais, e que na escola tivemos esse momento de resgate.

As análises aqui expostas sob o reforço do olhar de imagens nos possibilita mergulhar no pensamento imagético que nos auxiliam a agregar conhecimentos expandindo assim nossa rede de conhecimento.

Investigar o cotidiano escolar permite compreender o processo de *ensinoaprendizado* dos/as alunos/as, e indica que nessa SEMANA DO BRINCAR, o período do aprender brincando foi prazeroso, resultando em provocações a mim por parte de alguns/mas alunos/as do 3ºano. *Quando vai ter de novo, tia?*

Os/As *praticantespensantes* desta unidade escolar reforçam a ideia do uso da ludicidade como artefato cultural na medida em que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos compõem o lúdico.

As atividades realizadas nesta Semana do Brincar atenderam às demandas dos grupos de alunos/as, diante de propostas integradoras em que meninos e meninas se expressavam corpo e mente sem haver qualquer restrição. Rompemos as práticas rotineiras e comuns na escola propondo brincadeiras em que os meninos e as meninas brincavam juntos e muitas vezes divididos/as por seus gêneros. Desafiamos os mecanismos que impõem separação de gêneros, meninas de um lado e meninos de outro. Atravessamos caminhos em que a equidade foi expressa nas brincadeiras das turmas de 1º, 2 e 3º ano do Ensino Fundamental, combatendo assim as “marcas distintivas” que determinam o que é brincadeira de menina e o que é brincadeira de menino.

Circulamos em diferentes ambientes da escola, construindo conhecimento lúdico e, sobretudo, atendendo os interesses dos grupos de alunos. Vale lembrar que a faixa etária dos alunos/as envolvidos/as era de 7 a 12 anos, portanto, a linguagem utilizada se modificava conforme o público trabalhado.

Denise Portinari (1989, p.18. In: LOURO, 1997) define que a linguagem é um turbilhão e nos usa muito mais de que nós a usamos. Ela carrega, molda, fixa, modifica. Ou seja, nós estamos presos a linguagem, pois ao nos comunicarmos temos que nos fazer entendíveis para com aqueles/as que nos direcionamos, entendendo a posição ao qual nos colocamos e compreendendo o lugar que estamos inserido/as. Dando valor ao que é ouvido e também o não dito.

Contudo, adentramos durante as experiências com os/as *praticantespensantes* do cotidiano escolar em dimensões imagéticas que permeavam em características lúdicas, respeitando os gêneros e atribuindo *ensinoaprendizado* aos sujeitos participantes.

4.6.4 Dialogando a respeito do lúdico com alunos/as do 3º e 2º anos do Ensino Fundamental

Procurou-se questionar os/as alunos/as para entender a escola como *espaçotempo* lúdico e as relações de gêneros nesta unidade de ensino, Escola Municipal Pastor Ricardo Parise.

O Richard de 11anos, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, teve um repertório lúdico dentro e fora da escola. Em sua narrativa afirmou o momento do brincar na escola.

Professorapesquisadora: você costuma brincar na escola?

Richard: sim.

Professorapesquisadora: brinca de que na escola?

Richard: Pique pega, pique gelo, pique alto. Menino contra menina (colando).

Professorapesquisadora: quando você brinca na escola, quais são as suas brincadeiras preferidas?

Richard: cartinha, adoleta reformulada pelos meninos.

Professorapesquisadora: nestas brincadeiras os meninos podem brincar juntos com as meninas? Por quê?

Richard: se souber, pode.

Professorapesquisadora: quando vocês brincam, vocês aprendem alguma coisa? O que?

Richard: só aprende a brincar.

Professorapesquisadora: você pode brincar e aprender na sala de aula? Como?

Richard: não. Porque não sei.

Professorapesquisadora: em sua opinião, o que é brincar?

Richard: soltar cafifa, jogar bola, andar de bicicleta, soltar balão, fazer cafifa. Polícia e ladrão. Pique esconde. Bandeirinha. Vídeo game e pula-pula.

Podemos perceber nas narrativas de Richard que o universo lúdico faz parte do seu dia a dia, a partir de uma variedade de brincadeiras coletivas ocorridas na escola e fora dela. Ele revelou receio em brincar na sala de aula, apontando para uma realidade que é comum em muitas escolas; a brincadeira em sala de aula foge da norma na qual a disciplina deve ser priorizada. Vale ressaltar que Richard pertence a uma classe de 3º ano de escolaridade, com muitos/as alunos/as, e que cada um se encontra em um nível de aquisição da leitura e escrita: inicial, intermediário e avançando, provocando um trabalho árduo a docente da turma.

Ao entrevistar o aluno Gabriel Ciriaco de 8 anos que também cursa o 3ºano do Ensino Fundamental, foram obtidas as seguintes narrativas.

Professorapesquisadora: você costuma brincar na escola?

Gabriel: costume. Às vezes.

Professorapesquisadora: brinca de que na escola?

Gabriel: jogo muito cartinha, pique pega, pique gelo, pique alto, às vezes boneco.

Professorapesquisadora: quando você brinca na escola, quais são as suas brincadeiras preferidas?

Gabriel: cartinha e boneco.

Professorapesquisadora: nessas brincadeiras os meninos podem brincar juntos com as meninas? Por quê?

Gabriel: não. Porque é proibido.

Professorapesquisadora: por que é proibido?

Gabriel: se menina brinca de boneco, os meninos brincam de boneca. Só se for assim.

Professorapesquisadora: quando vocês brincam, vocês aprendem alguma coisa? O que?

Gabriel: aprendo que amizade é melhor. Ficar com pessoa e não ficar sozinho.

Professorapesquisadora: você pode brincar e aprender na sala de aula? Como?

Gabriel: não. Porque vou me desconcentrar com o que tô aprendendo.

Professorapesquisadora: em sua opinião, o que é brincar?

Gabriel: pra mim, distrair.

No intuito de conhecer os saberes de Gabriel a respeito do lúdico, o jogo é destacado em sua narrativa. Para Huizinga (2012), o jogo é considerado:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria [...] HUIZINGA (2012, p.34).

Durante um jogo, participantes seguem regras para chegar no objetivo proposto e desfrutam de sentimentos no permear desse momento lúdico. Gabriel ainda declarou entendimentos durante as brincadeiras na escola, considerando a amizade com seus/suas colegas. Ele assegurou: *aprendo que amizade é melhor. Ficar com a pessoa e não ficar sozinho*. Isso quer dizer que Gabriel possui afeição por seus pares, portanto, destaca-se o momento de interação, do compartilhar conhecimentos, contrapondo ao individualismo. A partir da narrativa de Gabriel que mencionou o aspecto afetivo entre as crianças, remetemo-nos a premissa de Piaget (2005, p. 53) que afirma “a afetividade entre os sete e os doze anos, caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva”.

Em relação às questões de gênero, as indagações provocaram os alunos a falarem sobre o que pensam a respeito das brincadeiras entre meninos e meninas. Para Richard, a interação entre meninos e meninas no brincar é realizada mediante saber brincar, o que nos dá pista de que para ele as meninas não sabem as brincadeiras de meninos, reafirmando um posicionamento social de que meninas e meninos possuem saberes diferentes em relação às brincadeiras.

Juliane Rodrigues, aluna do 2º ano de escolaridade, com 8 anos de idade, lembrou que os meninos têm vontade de brincar com as meninas. E para ela isso necessita ser respeitado. *Pode. Porque às vezes eles querem.*

Porém, para Gabriel, esse ato de brincar meninos e meninas é proibido, reforçando os tipos de brinquedos conforme o gênero, reproduzindo, assim, o que é determinado na sociedade historicamente em que meninas tem de brincar com as meninas e os meninos com os meninos. Mas, ao ser questionado sobre a proibição, Gabriel repensa e coloca a inversão de tipos de brinquedos que existem definidos para o gênero: feminino e masculino, finalizando dizendo *só se for assim*. Então, a solução para ele é a troca dos gêneros para com os brinquedos.

Contudo, aproveitar para refletir a que ponto os brinquedos vão permanecer segregando os gêneros e inculcando papéis definidos a esses, faz-se necessário neste estudo. Por que não deixar as crianças escolherem livremente brincar com aquilo que querem? A que ponto a família permite essa liberdade?

Milena, aluna do 2ºano, 11 anos de idade, ao responder se nas brincadeiras de meninas, os meninos podem brincar, respondeu que *não, porque é regra*, fazendo menção ao que a sociedade impõe aos gêneros.

A proibição é declarada, estipulada na sociedade e reforçada pela família desde o nascimento das crianças, nas escolhas das cores a serem usadas pelos bebês. Rosa para menina e azul para menino. Quem determinou que as cores possuem gêneros?

Após as respostas das *professorasparceiras* e dos/as alunos/as sobre as questões lúdicas, resolvemos observar uma aula de Educação Física, pois a mesma foi usada como referencial das atividades lúdicas na escola. A seguir trazemos algumas considerações sobre a referida aula.

4.7 Educação Física - aula sempre esperada pelos/as alunos/as do 1º ano

Geralmente, as turmas gostam muito da aula de Educação Física; por diversas vezes ouvi dos/as alunos/as da turma 103, em que era regente, a pergunta: *hoje vai ter aula de Educação Física?* E quando recebiam a resposta *sim*, escutava vários gritos e via sorrisos de alegria em comemoração.

A *professoraparcera* de Educação Física, Lívía, ao começar uma de suas aulas com a minha turma de 1ºano, fez o seguinte comentário para os/as alunos/as, e que me chamou atenção: *mistura aí*. Ou seja, ela ao conduzir os/as estudantes até a quadra fez uma intervenção em relação as filas que rotineiramente os/as educandos/as têm que fazer, meninos de um lado e meninas do outro lado.

Lívía colocou todos/as alunos/as na mesma fileira, rompendo com o reforço que a escola faz, meninos e meninas não se juntam na fila da escola. Existem elementos que fazem parte do universo masculino e feminino, construídos pela sociedade e reforçados pela instituição escolar.

Assim, como a escola é uma das instituições que possui a finalidade de disciplinar e controlar os corpos ela, acaba produzindo um sujeito pedagógico [...]. As crianças ou jovens que fogem desse modelo acabam sendo consideradxs como xs anormais, como xs diferentes e, por isso, tornam-se objeto do controle da correção de seus corpos, da punição de seus comportamentos e disciplinarização a partir das pedagogias que buscam à força incluir todxs dentro do metro-padrão dos comportamentos de gêneros. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2018, p 94-95).

Para apresentar como a *professoraparcera* de Educação Física não separa meninos de meninas em suas aulas, segue a imagem em que Lívía orienta os/as estudantes sobre a atividade dirigida, que se tratava de um circuito.

Imagem 36 – *Professoraparcera* de Educação Física, Lívía, orientando a turma 103



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Na ocasião da atividade livre, que compreende uma parte da aula de Educação Física, as crianças tiveram uma postura de abrigar, integrar, evitando qualquer tipo de exclusão, mesmo que seja por própria opção, como no caso de Juan Gabriel, podendo ser visto na imagem a seguir.

Imagem 37 – Alunos/as na quadra em aula de Educação Física



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Ao fundo da quadra, Juan Gabriel se colocou entre os cones solitariamente, porém os/as colegas se aproximaram e iniciaram uma brincadeira com ele. Ele permitiu a interação com os/as colegas, transformando o isolamento em aproximação e reforçando a amizade entre eles/as. Em se tratando de amizade, Piaget (2005, p. 53) aponta que “de maneira geral, existe respeito mútuo em toda amizade fundada na estima, em toda colaboração[...]”, portanto, o relacionamento das crianças está marcado por afeto, solidariedade, inclusão e cooperação.

Momento de invenção entre os/as *praticantespensantes* do cotidiano escolar, alunos/as e docente que tentam prender a corda na bola. Ideia da aluna Beatriz: *Vamos amarrar a bola*. Os/As alunos/as na expectativa de dar certo a ideia, acompanham o que Livia fazia. A imagem demonstra a *professoraparceira* se esforçando para conseguir ter a bola amarrada. A expressão de felicidade da aluna Beatriz é notória na fotografia sorrindo, observando a educadora que atribui com a turma outro sentido para a bola e a corda.

Imagem 38 – Alunos/as com a *professoraparceira* de Ed. Física em processo de criação



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Com a perspectiva da ludicidade os/as *praticantespensantes* não reproduziram o que está posto, no caso, a bola seria para chutar e a corda para pular. Novas leituras para brincar foram tomadas e a *professoraparcera*, Livia, viu, ouviu e sentiu novas experiências com a turma. Vale ressaltar que, a integração do grupo nas tarefas constitui múltiplos sentidos e implicações no processo *ensinoaprendizado*.

“O processo de construção do conhecimento passando pela vertente da ludicidade, possibilita a criança criar e recriar conhecimento livremente” (BISPO, 2009, p. 32). A seriedade da brincadeira no processo pedagógico deve ser reconhecida, debatida e trazida à tona pela importância do ato de brincar. Baseando-nos na importância do ato de brincar e sua implicância no processo de ensino/aprendizagem, trataremos a seguir uma atividade lúdica que foi a base principal para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos/as estudantes do primeiro ano de escolaridade.

4.8 O banho de mangueira na escola também é uma prática lúdica educativa

Esta prática lúdica educativa executada por mim e pela *professoraparcera* Rita de Cássia gerou contentamento por parte das crianças, que retribuíram com sorrisos e narrativas, que contemplavam o momento lúdico.

Os cuidados com o próprio corpo, a escrita, a leitura, as trocas de sorrisos, olhares e falas entre alunos/as foram destaques nesta tarefa lúdica. Antes e depois de ocorrer esta atividade houve um debate sobre o banho de mangueira. Após essa alegre tarefa, demos vida a construção de um texto coletivo, contendo as impressões dos/as alunos/as por meio das narrativas, naquele momento, retomando assim o uso do letramento na aula da turma de 1º ano de escolaridade.

A prática coletiva se tornou a sessão do dia, contendo muitos gritos e as seguintes solicitações dos/as estudantes.

Joga água aqui.

Deixa eu molhar meus colegas.

Tia, se molha também.

Neste contexto, regras foram acordadas entre o grupo e a chance de divertimento garantido.

No âmbito das práticas coletivas da cultura corporal com fins de expressão de emoções, sentimentos e sensações, as relações de afetividade se configuram, em muitos casos, a partir de regras e valores peculiares a determinado contexto estabelecido pelo grupo de participantes (PCN de Educação Física, 1997, p.30).

As imagens retratam o período do banho de mangueira em um dia ensolarado, onde meninos e meninas movimentam seus corpos em busca da água e de brincadeiras inventadas naquele momento entre eles/as.

Imagem 39 – Turmas 102 e 103 no banho de mangueira



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Imagem 40 – Divertimento com banho de mangueira na quadra



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Nota-se que alguns/mas alunos/as não se molharam; isso ocorreu porque os/as responsáveis não os/as autorizaram a tomar banho de mangueira. Mas mesmo assim acompanhavam a atividade e interagiam de alguma forma nesta tarefa lúdica; correndo, molhando e criando brincadeiras.

Sob a ótica da percepção do próprio corpo, os/as alunos/as puderam analisar seus movimentos no *espaçotempo* e suas habilidades motoras com o transcorrer desta atividade.

Segundo os PCN de Educação Física (idem, p.36), “as habilidades motoras deverão ser aprendidas durante toda a escolaridade, do ponto de vista prático, e deverão sempre estar contextualizadas [...]”. Em consonância com a premissa apresentada, pudemos perceber ao longo da pesquisa que a prática lúdica educativa foi implementada de sentidos para com os/as educandos na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise. Também é necessário dar destaque às atividades desenvolvidas em relação ao respeito aos gêneros, nos quais meninos e meninas brincavam, criavam e recriavam conjuntamente, não sendo separados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, foi percebido que o debate sobre o aspecto lúdico e as questões de gênero se intensificaram na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, pelo fato de ter sido criado mais momentos de discussão e práticas lúdicas educativas com os/as alunos/as. As práticas lúdicas educativas das *professorasparceiras* continuaram sendo enfáticas privilegiando a interação entre meninos e meninas e promovendo um processo *ensinoaprendizado* latente de lúdico com o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Em termos metodológicos, o estudo se estruturou na pesquisa nos/dos/com o cotidiano, tendo Alves (2002, 2008a, 2008b e 2015) como referencial metodológico, assumindo análises de imagens e narrativas dos sujeitos.

As imagens e as narrativas aqui apresentadas trazem marcas do cotidiano escolar sob o olhar minucioso que revelaram as atividades lúdicas para com os/as estudantes. A busca por registro imagético, possibilitou contextualizar o estudo e dar visibilidade aos sujeitos envolvidos na pesquisa, além de documentar as práticas lúdicas educativas realizadas conjuntamente com meninos e meninas. E a narrativa permitiu se compreender os saberes dos/as *praticantespensantes*. As questões que abrangem o processo *ensinoaprendizado* na perspectiva lúdica sinalizaram as relações de gênero dos/as alunos/as no ambiente escolar.

A contribuição do estudo é reforçar a ideia de que é possível se *ensinaraprender* brincando e motivando as/os estudantes no viés de construção de saberes, com promoção de experiências entre os pares, favorecendo o *ensinoaprendizado* conjunto de meninos e meninas, bem como o respeito, pois as diferenças passam a ser compreendidas e valorizadas.

Os desdobramentos da pesquisa foram a conclusão da obra do parquinho, as diversas turmas no parquinho, inclusive classes que não fizeram parte do estudo (4º e 5º ano de escolaridade), a criação do projeto brincadeiras e brinquedos antigos, as conversas com os/as responsáveis, conscientizando-os/as sobre a necessidade de atividades lúdicas que entendam e respeitem as diferenças de gênero pois são importantes para o desenvolvimento das crianças. Cabe destacar que no bairro não existe ambiente lúdico, como, por exemplo, praça e quadra esportiva, sendo a escola o único lugar de vivência dessas experiências.

Um dos resultados ao longo da pesquisa foi a restauração do parquinho, realizada por iniciativa da direção geral da escola, Edila Gomes, que reconheceu o papel lúdico que este *espaçotempo* possui dentro da escola no processo *ensinoaprendizado* dos/as alunos/as.

Nas imagens abaixo é possível observar as crianças do 1º ano de escolaridade desfrutando do momento de divertimento no parquinho da escola.

Imagem 41 – Crianças da turma 103 brincando parquinho



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

Imagem 42 – Balanço, brinquedo que sempre tem fila para brincar, turma 103



Fonte: ARQUIVO PESSOAL.

No decorrer do estudo, a assiduidade no parquinho teve uma elevada procura por parte de diversas turmas deixando de ser frequentada apenas por classes da Educação Infantil e do 1º ano de escolaridade. A permissão por atividades lúdicas no parquinho para as turmas com alunos/as com mais idade, pertencentes ao 2º ciclo (4º e 5º ano de escolaridade), tornou-se um

diferencial, pois as antigas direções da unidade escolar não autorizavam. Vale ressaltar que o pátio da escola ficou diferente após a pesquisa, com desenhos no chão de duas amarelinhas e caminhos para as crianças passarem por cima, reforçando o desenvolvimento do equilíbrio.

Os/As alunos/as do 1º ciclo do Ensino Fundamental apresentaram suas impressões a propósito das práticas lúdicas educativas realizadas na escola, salientando o *ensinoaprendizado* de brincadeiras novas, as opiniões ao término das atividades lúdicas, as preferências, a alegria ao brincar, os momentos de amizade, a criatividade, a superação de desafios, os valores sociais (respeito, cooperação, solidariedade e verdade), a movimentação corporal, a oportunidade de experienciar um banho de mangueira (1º ano de escolaridade) e sobretudo a interação de meninos e meninas no ato de brincar.

Inicialmente, as narrativas das *professorasparceiras* admitiam que o brincar era realizado apenas no recreio e na aula de Educação Física, mas elas revelaram que os/as alunos/as tinham direito de brincar em suas aulas; daí a importância da pesquisa nos/dos/com o cotidiano que estabelece um diálogo que proporciona interação entre os sujeitos e a troca de saberes.

Com relação, ao desenvolvimento escolar dos/as alunos/as, as educadoras remeteram aos seguintes assuntos: interação, compreensão de regras, ausência de discriminação entre os meninos e as meninas, alegria e mais atenção ao estudar.

Além disso, as falas das docentes apresentaram os pontos positivos das atividades lúdicas, tendo como destaque a mudança de comportamento dos/as alunos/as evidenciando a liberdade de expressão, o processo *ensinoaprendizagem* com mais facilidade, os laços de amizade e o respeito entre os meninos e as meninas. Sobre os pontos negativos, apenas duas educadoras fizeram comentários e consideraram a questão da agressividade, mencionando o *bullying*.

No que tange as questões de gênero, grande parte das *professorasparceiras* explanaram que se recusam a separar os meninos e as meninas nas brincadeiras. Todavia, duas docentes mencionaram a divisão de gênero, uma realizada em gincanas e a outra em brincadeiras individuais. Essas narrativas nos direcionaram para o debate a respeito de comportamentos de gênero em nossa sociedade que delimitam que meninos e meninas precisam ter comportamentos diferentes e por isso existem brincadeiras que são somente para meninos e outras que consistem exclusivamente para meninas.

O estudo indicou, no que se refere à formação docente/ludicidade e a formação docente/gênero, a necessidade de mais discussões que foram e são pouco abordadas nas

universidades, nos cursos de formação de professores/as, não possibilitando que novos conhecimentos sejam tecidos entre os futuros professores/as.

Como pesquisadora meu olhar ficou mais apurado sobre o lúdico e a questão de gênero no aspecto infantil em ambiente escolar, é importante frisar que minha preocupação sobre as questões dos gêneros foi surgindo de acordo com os dados recolhidos na pesquisa, foi a investigação que me levou a fazer esse recorte. A partir de então não mais consegui enxergar o lúdico e as questões de gêneros de forma desconecta; pois o estudo me permitiu essa visão educacional. A sensação da pesquisa em minha vida foi prazerosa e significativa. Embarquei por veredas conhecidas e desconhecidas. Experimentei encontros primorosos com autores utilizados neste estudo, Luckesi e Larrosa, em eventos acadêmicos. E sobretudo, articulei reflexões com os/as *praticantespensantes* da pesquisa.

Assim, é necessário que eu diga que uma das minhas intenções é dar continuidade a essas temáticas de pesquisa no doutorado. Tenho o intuito de atuar com um projeto de intervenção para oportunizar em curso de formação docente, debates que contemplem investimentos na ação lúdica potencializando as questões de gênero no campo educacional, pois acredito que assim estarei colaborando para os/as futuros/as professores/as em suas práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: teorias e práticas**. São Paulo: Loyola, 2013.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____ **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

_____. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008(a). p.42-58.

_____. Lembranças em imagens. In: PASSEGGI, Maria da Conceição e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN; SP: Paulus, 2008(b). p.1-18.

_____. **Praticante pensante de cotidianos**. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema suas imagens e sons**. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017. (Projeto de Pesquisa)

_____. **Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Disponível em: http://www.epublicacoes_teste.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23967/16939 Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Cultura e cotidiano escolar**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>. Acesso em: 20 out 2017.

_____. **UMA OU DUAS COISAS QUE DIRIA SOBRE ELA**, a questão da prática no Grupo de pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania” Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/NildaAlves.pdf>. Acesso: 20 jan 2019.

AMADO, João. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (orgs). **Jogos e brincadeiras tempos, espaços e diversidades** (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016. p. 10-15.

BISPO, Joana Nély Marques. **A ludicidade como motivação na aprendizagem**. Monografia (Graduação em Pedagogia). 35f. Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo. 2009.

_____. **Programa antibullying: uma política em ação na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise**. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal). Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda. 2014.

Band.com. **São Gonçalo ganhará sede de UPP.** Disponível em: <http://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000665718/sao-goncalo-ganhara-sede-de-upp.html>. Acesso em: 27 jan. 2018.

Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Declaração dos direitos faz crianças.** Acessível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Experiências na formação de professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci.** Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2014.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação Disponível em : <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 10 jan 2018.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

_____. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA.** Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Ementa:** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 09 set. 2018.

_____. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Ludicidade na sala de aula,** ano 1, unidade 4/ Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física.** Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso: 07 jan. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Ministério da educação. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao.pdf. Acesso: 14 set. 2017.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre **Lei de diretrizes e bases da educação.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano-artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade- bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. SP: Gente, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber.(org). **O currículo nos limiães do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

DUMONT, Adilson; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. (orgs). **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: GSS; FUNDEP, 2009.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. 1998. IN: BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012. P.24-49.

FERREIRA, Márcio Porciúncula. **Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente**. Revista Margens Interdisciplinar. Pará. v. 9 n. 12, 2015. P-37-56

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Revista Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) - set./dez, 2003, p. 89- 101.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando da oralidade à escrita**.9 ed. SP: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra. 2006.

FRUBEL, Vera Vianna; BAMPI, Aumeri Carlos.**A importância das brincadeiras na interação com o mundo: concepções e práticas dos professores do 2º ano da Escola Municipal de Educação Básica**. DIAS, Armando- Sinop-MT. Revista Eventos Pedagógicos v. 1,n.1.1.ed.,p.8491,ago./dez.2010.Disponível:<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/72/1338>. Acesso em: 15 set. 2017.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.p. 37-53.

Globo On line. **Aumento da violência preocupa moradores de São Gonçalo, no RJ**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/03/aumento-da-violencia-preocupa-moradores-de-sao-goncalo-no-rj.html>. Acesso em: 27 jan. 2018.

GOMES, Marco Antônio de Aguiar Xavier Moura. **A importância das atividades lúdicas praticadas nas aulas de educação física para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil**. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Universidade Estácio de Sá. 2017.

GROSSI, Ester Pilar. IN: MIRANDA, Niceia Pereira. **Características da aprendizagem na alfabetização infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Cândido Mendes. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/21/NICEIA%20PEREIRA%20MIRANDA.pdf>. Acesso: 22 jan 2019.

HEIDEMANN, F.G. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento**. In: HEIDEMANN, F.G; SALM, J.F. (orgs). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UnB, 2009.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. SP: Perspectiva. 2012.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. RJ, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (orgs). **Jogos e brincadeiras tempos, espaços e diversidades** (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016.

LAROSSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Leis municipais. **LEI nº 374, de 9 de setembro de 2011**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/s/sao-goncalo/lei-ordinaria/2011/38/374/lei-ordinaria-n-374-2011>. Acesso em: 13 set. 2018.

LIMA, Emília Freitas de (org). **Sobrevivência ao início da docência**. Brasília: Líber livro editora, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina D'Ávila. (orgs). **Educação e ludicidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, GEPEL, 2007. p. 11-19.

_____. **Ludicidade e formação do educador**. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em 31 de maio 2018.

Mapas para colorir. **Mapa do município de São Gonçalo**. Disponível em: <http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa/municipio/rj/municipio-sao-goncalo.jpg>. Acesso em: 05 fev. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libania. In: CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro (org) .Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009.

NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

O Dia On line. **São Gonçalo ganha companhia destacada da PM**. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-02-04/sao-goncalo-ganha-companhia-destacada-da-pm.html>. Acesso em: 27 jan. 2018.

O Fluminense. **Confronto em favela do Jôquei deixa dois suspeitos mortos**. Disponível em: <http://www.ofluminense.com.br/pt-br/cidades/confronto-em-favela-do-j%C3%B3quei-deixa-dois-suspeitos-mortos>. Acesso em: 27 jan. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico**. 2ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **Brincar com o outro caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis. RJ: vozes, 2010.

O São Gonçalo. **São Gonçalo tem noite violenta com três mortos e oito baleados**. Disponível em: <http://www.osaogoncalo.com.br/seguranca-publica/27781/sao-goncalo-tem-noite-violenta-com-tres-mortos-e-8-baleados>. Acesso em: 01 fev. 2018.

PERISSÉ, Marly Martins. **São Gonçalo: meu município**. 3ª série. Estudos Sociais: Livraria ciência e paz Ltda, 1995.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1978.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D`Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

PINTO, Valciria de. **O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

Prefeitura de São Gonçalo. **Símbolos cívicos**. Disponível em: http://www.saogoncalo.rj.gov.br/simbolos_civicos.php. Acesso em: 17 fev. 2018

Produção Independente. **São Gonçalo recebe Companhia Destacada de Policiamento Ostensivo (DPO)**. Disponível em: <https://producaoindependenterj.wordpress.com/2014/02/05/sao-goncalo-recebe-companhia-destacada-de-policiamento-ostensivo-dpo/>. Acesso em: 27 jan. 2018.

Proposições. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863/11340>. Acesso em: 28 ago.18.

Que Conceito. Disponível em: <http://queconceito.com.br/vandalismo>. Acesso em 28 jan. 2018.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Dicionário Prático da Língua Portuguesa**, 1997. São Paulo: Hacher Editores/Edusp. 2000.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. v.19. SP: Cortez, 2010.

ROSADO, Daniela Gomes; KOWALSKI, Marizabel; MOREIRA, Nayara Clara Lopes; et al. **Recreação e lazer**: relações com educação física. Disponível em: http://sudamerica.edu.br/argumentandum/artigos/argumentandum_volume_1/Recreacao_e_Lazer.pdf. Acesso em: 29 out. 2017.

SAMAIN, Etienne. “Ver” e “Dizer” na tradição etnográfica, Bronislaw Malinowski e a fotografia. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, nº2, 2004.p. 19-49.

_____. Balinese character (re)visitado. In: ALVES, André. **Os Argonautas do Mangue**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.p. 48-60.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis. RJ: Vozes. 2001.

_____. **O lúdico na formação do educador**. 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO GONÇALO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise**, São Gonçalo, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n 2, 1995, p.71-99.

SEPULVEDA, Denize. **Avaliação, formação do/a professor/a e fracasso escolar: uma relação de complexidade presente no cotidiano da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). RJ, Universidade Federal Fluminense, 2003.

_____. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar**: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Tese (Doutorado em Educação). RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____ & SEPULVEDA, José Antonio. Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes? IN: RODRIGUES, Alexsandro(org). **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes da infância. Salvador: Devires. 2018.p. 88-101.

SOARES, Ilma Maria Fernandes; PORTO, Bernadete de Souza. O tempo na/da escola haverá espaço para a vivência lúdica? In: MAHEU, Cristina D'Ávila. (orgs). **Educação e ludicidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, GEPEL, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed. Petrópolis: Vozes, 2014.p. 177-195.

TEIXEIRA, Gustavo. Manual antibullying: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

THOMSON, Alistair. Histórias comovedoras: história oral e estudos de migração. Apud OLIVEIRA, Inês Barbosa. Espaços educativos cotidianos em imagens. IN: _____; SGARBI, Paulo. **Fora da escola também se aprende**. RJ: DP&A, 2001.

Wikipedia. **Conceito de encefalopatia**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Encefalopatia>. Acesso em: 09 set. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

APÊNDICE A – Autorização da pesquisa na unidade escolar**AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**

Autorizo a professora pesquisadora **JOANA NÉLY MARQUES BISPO**, matrícula **19.860**, da rede municipal de educação de São Gonçalo, e sendo integrante da equipe de docentes da unidade escolar **ESCOLA MUNICIPAL PASTOR RICARDO PARISE**, a fazer sua pesquisa que investiga **as práticas lúdicas no cotidiano escolar**, com a certeza de que será utilizada para fins acadêmicos.

Diretora geral da unidade escolar

São Gonçalo, 25 de maio de 2017.

APÊNDICE B - Autorização de uso imagem das crianças**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____ responsável pelo menor _____ da turma _____, autorizo o uso de sua imagem em qualquer mídia, na edição áudio/visual e exposição do material para a divulgação de atividades realizadas na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, nas produções acadêmicas da **professora pesquisadora Joana Nély M. Bispo**, que faz parte do quadro de professores da Prefeitura Municipal de São Gonçalo.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2017.

Responsável

**Pesquisa realizada para a instituição Universidade do Estado do Rio de Janeiro/
Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP).**

APÊNDICE C - Autorização de uso imagem das professoras**AUTORIZAÇÃO**

Eu _____, professora, autorizo o uso de imagem em qualquer mídia, na edição áudio/visual e exposição do material para a divulgação de atividades realizadas na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, nas produções acadêmicas da **professora pesquisadora Joana Nély M. Bispo**, que faz parte do quadro de professores da Prefeitura Municipal de São Gonçalo que investiga **as práticas lúdicas no cotidiano escolar**.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2017

**Pesquisa realizada para a instituição Universidade do Estado do Rio de Janeiro/
Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP).**

APÊNDICE D – Autorização da conversa com as crianças**AUTORIZAÇÃO DA CONVERSA**

Eu, _____ responsável pelo/a
aluno/a _____ autorizo a participar de conversas
sobre as práticas lúdicas no cotidiano escolar com a professora pesquisadora JOANA NÉLY
M. BISPO na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, que faz parte do quadro de professores
da Prefeitura Municipal de São Gonçalo, para fins acadêmicos.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2017

**Pesquisa realizada para a instituição Universidade do Estado do Rio de Janeiro/
Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP).**

APÊNDICE E - Autorização do nome da professora na pesquisa

Eu, _____, autorizo utilizar o nome _____ para a divulgação das produções acadêmicas da **professora pesquisadora Joana Nély M. Bispo**, que faz parte do quadro de professores da Prefeitura Municipal de São Gonçalo, que investiga **as práticas lúdicas no cotidiano escolar**.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2017

**Pesquisa realizada para a instituição Universidade do Estado do Rio de Janeiro/
Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP).**

APÊNDICE F – Autorização do uso de imagem da funcionária mais antiga da escola**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, autorizo o uso de imagem em qualquer mídia, na edição áudio/visual e exposição do material para a divulgação de atividades realizadas na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise, nas produções acadêmicas da **professora pesquisadora Joana Nély M. Bispo**, que faz parte do quadro de professores da Prefeitura Municipal de São Gonçalo, que investiga **as práticas lúdicas no cotidiano escolar**.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2017

APÊNDICE G - Roteiro das provocações feitas às professoras

Nome: _____

Formação/ano: _____

Instituição: _____

Tempo lecionando: () 1-5 anos () 6-9 anos () 10- 15 anos

() 16-20 anos () mais de 20 anos

- 1) Esta escola garante o direito de brincar de seus/suas alunos/as? Como é praticado esse direito?
- 2) Em suas aulas, os/as alunos/as têm oportunidade de brincar? E de que maneira isso acontece?
- 3) Costuma-se separar brincadeiras de meninos e de meninas? Por quê?
- 4) As atividades lúdicas podem proporcionar respeito às diversas expressões de gêneros? Por quê? De que maneira essas atividades podem ser desenvolvidas?
- 5) É importante que as várias manifestações dos comportamentos de gênero sejam respeitadas nas escolas? Por quê?
- 6) Quais são os resultados positivos e negativos do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras em aula e suas relações com respeito as expressões das diversidades de gênero?
- 7) Quais os resultados que você identificou em relação ao desenvolvimento dos/as alunos/as?
- 8) Em seu processo de formação docente, como foi abordada a temática ludicidade e as questões de gênero?

APÊNDICE H – Roteiro das provocações feitas às crianças da Escola Municipal

Pastor Ricardo Parise

Nome:

Idade:

Ano de escolaridade:

- 1) Você costuma brincar na escola?
- 2) Brinca de que na escola?
- 3) Quando você brinca na escola, quais são as suas brincadeiras preferidas?
- 4) Nessas brincadeiras os meninos podem brincar juntos com as meninas? Por quê?
- 5) Quando vocês brincam, vocês aprendem alguma coisa? O que?
- 6) Você pode brincar e aprender na sala de aula? Como?
- 7) Em sua opinião, o que é brincar?

APÊNDICE I – Roteiro das provocações feitas à funcionária mais antiga da escola

Nome:

Idade:

Profissão:

Tempo na escola:

- 1) Quais as suas lembranças ao iniciar o trabalho na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise?
- 2) O que considera importante a ser relatado sobre a história da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise?
- 3) Em que momento observou a prática de jogos e brincadeiras na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise?
- 4) Qual a sua opinião sobre os jogos e as brincadeiras infantis na escola?

ANEXO A – Certificado de ESCOLA BRINCANTE entregue pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED)

