

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE  
RESSIGNIFICAÇÃO DA LUDICIDADE E DA  
AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Elvio de Carvalho**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

**A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO  
DA LUDICIDADE E DA AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO  
DOCENTE**

**Elvio de Carvalho**

Defesa de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

**Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos**

**Santa Maria RS Brasil**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carvalho, Elvio de

A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade na formação docente. / Elvio de Carvalho.-2014.

78 p.; 30cm

Orientador: Valdo Hermes de Lima Barcelos

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Formação docente 2. Prática pedagógica 3. Ludicidade  
4. Amorosidade I. Barcelos, Valdo Hermes de Lima II.  
Título.

---

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Elvio de Carvalho. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: [helviodecarvalho@gmail.com](mailto:helviodecarvalho@gmail.com)

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado

**A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA  
LUDICIDADE E DA AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Elaborado por  
**Elvio de Carvalho**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof. Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Prof. Elenor Kunz Dr. (UFSC)**

---

**Profª Helenise Sangoi Antunes, Drª. (UFSM)**

---

**Prof. André Boccasius Siqueira, Dr. (UFSM) (Suplente)**

**Santa Maria, 07 de março de 2014.**

*"Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA LUDICIDADE E DA AMOROSIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Autor: Elvio de Carvalho

Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 07 de março de 2014.

Esta pesquisa se desenvolveu no Programa de Pós-graduação em Educação, nível de Mestrado e na Linha de Formação, Saberes e desenvolvimento Profissional (LP1). Teve a orientação do Professor doutor Valdo Barcelos. O Tema desta investigação está centrado na ressignificação da formação do professor e tem como foco a ludicidade e a amorosidade. Tendo como espaço investigativo o contexto de duas salas de aula de uma Escola Pública Municipal da cidade de Santa Maria RS. Evidenciamos que a formação docente não se restringe somente ao contexto acadêmico, mas, também, ao espaço escolar e a sala de aula, principal lócus de atuação e ressignificação profissional. Nesse sentido, a prática pedagógica por um viés lúdico e de amorosidade deve fazer parte, não só da perspectiva formativa do professor, mas, de sua prática no contexto da Educação Básica. A metodologia é de cunho qualitativo. O projeto está estruturado em três capítulos: I Abordamos aspectos da formação inicial e continuada do professor tendo como perspectiva a amorosidade e a ludicidade como possibilidades de ressignificação da profissão docente. II – Desenvolvemos aspectos significativos da prática pedagógica no contexto da sala de aula como possibilidade na formação emancipadora da criança. III – Verificamos as possibilidades da ludicidade e da amorosidade ressignificar a prática docente e a formação da criança. Assim, mais do que buscar respostas, procuramos ponderar prováveis informações que se estabeleçam como possíveis contributos teóricos e epistemológicos para mediar e edificar as práticas de formação do professor. Nosso objetivo maior foi contribuir com a ampliação do repertório de conhecimentos e de saberes considerados necessários para a prática docente.

**Palavras-chaves:** Formação docente. Prática pedagógica. Ludicidade. Amorosidade.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **THE CLASSROOM AS A PLACE OF REFRAMING PLAYFULNESS AND LOVINGNESS IN TEACHING**

Author: Elvio de Carvalho

Supervisor: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

Date and Place of Defense: Santa Maria, March 07<sup>th</sup>, 2014.

This research was developed in the Post-graduate Program in Education, in the Master's degree level and in the Formation, Knowledge and Professional development Line (LP1). It had the guidance of Professor Valdo Barcelos. The theme of this investigation is centered in the redefinition of the teacher formation and has as its focus the playfulness and the lovingness. Having as its investigative space the context of two classrooms in a public municipal school of Santa Maria, RS. We evidenced that the teacher formation doesn't restrict itself only to the academic context, but also to the school environment and the classroom, main place of acting and professional redefinition. In that sense, the pedagogical practice in a playful and loving perspective must a part not only of the formative perspective of the teacher, but also of his practice in the context of Basic Education. The methodology is from a qualitative nature. The project is based on three chapters: I – We approach aspects of the initial formation of the teacher, having as a perspective the lovingness and playfulness as possibilities of redefinition of the instructor profession. II – We develop significant aspects of the pedagogical practice in the context of the classroom as a possibility in the emancipatory formation of the child. III – We verify the possibilities that the playfulness and the lovingness have to redefine the teacher practice and the child formation. Therefore, more than searching for answers, we long to consider probable information that are established as possible theoretical and epistemological contributions to mediate and construct the practices of the teacher formation. Our main goal was to contribute with the enlargement of the knowledge repertory considered necessary to the teacher practice.

**Key-words:** Teacher formation. Pedagogical practice. Playfulness. Lovingness.

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Roteiro de observações Educação infantil.....	73
Anexo B - Roteiro de observações Ensino Fundamental .....	75
Carta autorização .....	77
Autorização institucional.....	78

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR: A AMOROSIDADE E A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE</b> .....	<b>20</b>
1.1 Repensando a formação docente .....	25
1.2 A importância da prática pedagógica lúdica e amorosa nos processos formativos docentes .....	27
1.2.1 Um Pequeno-Sábio: a criança.....	32
1.3 As possibilidades da ludicidade e da amorosidade ressignificarem a prática docente.....	36
1.3.1 Prática Pedagógica emancipatória: a conscientização .....	39
<b>2 ENTRELACEMENTOS INVESTIGATIVOS</b> .....	<b>43</b>
2.1 Metodologia .....	43
2.2 Contexto da pesquisa .....	46
2.3 A importância do contexto da pesquisa.....	47
<b>3 ATIVIDADES PRÁTICAS COM CRIANÇAS EM SALA DE AULA: TROCAS E EXPERIÊNCIAS</b> .....	<b>49</b>
3.1 A primeira atividade (Educação Infantil) .....	51
3.2 A segunda atividade (Educação Infantil).....	55
3.3 A terceira atividade (Ensino Fundamental).....	57
3.4 A quarta atividade (Ensino Fundamental).....	60
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>70</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>73</b>

## AGRADECIMENTOS

*Ao meu professor, amigo e orientador Valdo Barcelos, por todo amparo teórico e crescimento pessoal/profissional nessa trajetória.*

*Ao grupo KITANDA pelas contribuições, encontros e companheirismo.*

*À minha banca, pela leitura carinhosa e qualitativa.*

*À minha família, pelo amor incondicional, pelos valores construídos e por estarem sempre ao meu lado em qualquer momento da minha vida.*

*A vocês, meu sincero, amoroso e cordial agradecimento!*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem a finalidade de ser apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como Dissertação de Mestrado, pré-requisito para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação. Foi desenvolvido dentro da Linha de Pesquisa: *Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional*.

O Tema desta investigação está centrado na resignificação da formação e da prática do professor tendo como foco a ludicidade e a amorosidade na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O contexto e a temática da pesquisa, com professores e alunos, que ora apresentamos, são pautados pelas experiências, vivências e ensejos que se confrontam com a minha trajetória de vida como sujeito e professor. Trajetória que constitui o modo de ser de cada indivíduo na sua peculiaridade sócio/profissional.

A partir de anseios, conflitos e buscas, sobretudo como professor e pesquisador, faço uma breve retrospectiva dos contextos da minha trajetória de vida. Entre estes anseios estão aqueles que se manifestam como possibilidades de autonomia e emancipação pessoal e profissional. Sou santamariense, nascido e criado no interior, lugar de motivações junto à natureza. Espaço que me proporcionou uma vida boa e saudável. Lembro-me das brincadeiras e interações junto com demais amigos. Posso dizer que tive uma infância cercada de fantasias, imaginação e grandes amizades.

No espaço da escola, no qual o aprender fazia parte de um desafio constante e instigante, a brincadeira era o momento mais esperado do dia. Assim, o espaço destinado ao recreio fazia da escola algo muito bom. Pois, nesse momento éramos heróis, vilões e tudo que pudesse passar pela imaginação dos amigos que naquele espaço se encontravam. Assim, foram passando os anos e a criança tornando-se jovem e adulto, e cada um desses períodos da vida, com seus significados. Hoje percebo que, a escola me é significativa por aqueles momentos que fui muito feliz instigado pelas brincadeiras.

Ao ingressar no Ensino Superior na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), escolhi a profissão de professor, na área de Filosofia, pois, a ideia de trabalhar no contexto da escola me deixava motivado. Ao concluir o curso, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos e dar continuidade à minha formação.

Como forma de dar seguimento e realização desta minha vontade entrei para um grupo de pesquisa (GPFORMA) no Centro de Educação (CE/UFSM). Este Grupo, coordenado pelo Professor Dr. Amarildo Trevisan, trabalhava com projetos de extensão nas escolas públicas com a temática da formação continuada de professores. Foi onde tive contato com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram momentos que me remeteram a minha infância no contexto da escola. Assim, interessei-me por trabalhar filosofia com crianças e a formação de professores.

Seguindo meus estudos, ingressei em duas especializações, uma em “Gestão Educacional” e outra em “Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação”, nas quais pude ampliar meu universo teórico como professor-pesquisador.

Em 2012 entrei no programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado, na Universidade Federal de Santa Maria, com o tema:

*A sala de aula como espaço de formação docente por meio da ludicidade e da amorosidade na formação docente.* Compreendo, dessa forma, que nossas escolhas estão ligadas às vivências significativas da nossa trajetória de vida.

Nesse sentido, a formação docente, em um primeiro momento, configura-se num processo marcado por movimentos, ações, e descobertas ao longo da vida. Só depois, formaliza-se, ampliando os conhecimentos técnicos e científicos pelas bases teóricas e epistemológicas a ele inerentes. São saberes que marcam uma prática pedagógica significativa em sala de aula. Para isso, a formação inicial do professor deve levar em consideração o contexto em que os sujeitos se desenvolvem. Seja no espaço social, familiar e escolar. O espaço escolar, mais especificamente o da sala de aula, principal lócus de atuação e de ressignificação

profissional docente, deve fazer parte das perspectivas formativas do professor. Para isso, investigar a prática pedagógica com ênfase à ludicidade e à amorosidade nos processos que marcam a formação da criança, pode contribuir, social e academicamente, com novas possibilidades para a qualidade da formação humana, em particular, a do professor.

O contexto da pesquisa é composto por duas salas das duas turmas anunciadas. Uma na Educação Infantil e outra no Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal da cidade de Santa Maria RS. A escolha dos sujeitos, no contexto da pesquisa, é orientada pela mediaticidade que estes têm com a ludicidade e a amorosidade, assim como pelas proximidades com a formação inicial do professor.

Como forma de viabilizar o presente trabalho de pesquisa de Dissertação de Mestrado, utilizamos como metodologia a Pesquisa Qualitativa. Para a produção das informações da pesquisa serão feitas observações em sala de aula com professores e alunos. E assim, procuramos analisar prováveis informações que se estabeleçam como possíveis contributos teóricos para mediar as práticas pedagógicas e a formação do docente.

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação do docente, para atuar no Ensino Básico, tem a prática pedagógica como elemento fundamental nesse processo de ressignificação da formação humana da criança e do jovem. Nesse sentido, a concepção sociológica de profissão, caracteriza-se pelos aspectos formativos. Podemos dizer que ser profissional da educação é pertencer a uma categoria particularizada. Uma profissão cuja principal função é educar para a vida. Assim, a formação do professor pode resultar de uma relação teórica e prática na sua ação pedagógica em sala de aula.

Essa prática docente é compreendida a partir de uma ação fundamentada teoricamente e envolve o fazer pedagógico. Pode ser entendida como toda a ação do professor sobre a natureza humana e científica. Nessa mesma compreensão, ressalta-se a importância da teoria na formação docente, a qual emprega e atribui qualidades para uma ação contextualizada, cujos saberes

teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática humana, ao mesmo tempo, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

A teoria além de retratar e/ou constatar o existente, é também orientadora de uma ação que permite intervir ou mudar a realidade. A prática neste cenário marcado por conflitos sociais e profissionais complementa o sentido da ação pedagógica, e ela, indiscutivelmente, será o ponto de partida e o ponto de chegada da ação do professor.

Nóvoa (1992) resgata o campo profissional como espaço determinante para a formação do professor. Processo esse que evidencia o valor que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Nesse sentido, a história de vida e o papel social de cada sujeito, ao se colocar diante da responsabilidade em assumir e exercer a profissão constitui mais uma possibilidade na busca da ressignificação profissional e das práticas significativas, tais como a ludicidade e a amorosidade.

Esse processo formativo pode ser compreendido como um método de desenvolvimento contínuo, por ser essa construção imbricada num processo de relações pessoais, sociais e profissionais. Freire (2007) destaca o papel social do professor diante de sua prática. Contribui, significativamente, ao dizer que “saber que devo respeitar à autonomia e a identidade do educando, exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber”. (FREIRE, 2007, p. 61). Nesse sentido, ensinar exige respeito e autonomia. Compreensão basilar na formação do professor e desenvolvida com responsabilidade no cotidiano escolar. Freire chama isso de um dos saberes necessários à prática educativa. Aliado a esta condição de necessidade está o fato, aparentemente corriqueiro, mas sempre lembrado por Freire, de que somos seres humanos E, como tal, seres em permanente transformação. A isto Freire denomina de “inacabamento do ser humano”. O ser humano vive como que uma permanente busca.

Essa busca tem a ver com a capacidade de ter esperança. Esperança não como uma espera passiva, como uma espera vã, como ensinava Freire. Esperança do verbo *esperançar* que tem de ver com ir atrás daquilo que se quer, que se acredita. Esperançar é uma ação. Diferente de espera, que tem a ver com

passividade, com ficar esperando que as coisas aconteçam. Neste sentido, esperança é vista como a possibilidade humana radical de educar-se pelo inacabamento.

Esse inacabamento do humano é um inacabamento muito especial. Todo ser vivo é inacabado. Contudo, a diferença, reside no fato de que eu sei que sou inacabado, enquanto um beija-flor ou um leão não têm essa compreensão – talvez porque dela não precise. Como ensinava Freire (2003:30) “Yo soy inacabado, La arbol también lo és, pero yo soy mas incabado por que lo se”.

Gosto muito da expressão usada por Freire quando diz que o educador deve ser um eterno buscador. Neste sentido, esperança e busca caminham juntas no ato de educar para a liberdade, para a democracia, para a solidariedade e para a cooperação.

Assim, podemos pensar na prática pedagógica, no contexto da sala de aula, como uma das possibilidades importantes na formação emancipadora e humana do professor. Uma possibilidade que precisa ser aceita, não como um fato acabado, como um porto de chegada definitivo, mas, sim, como alerta Freire, como uma permanente busca e desafio.

O Professor e sua atuação no contexto de sala de aula ocupa importante espaço simbólico na formação e no desenvolvimento das crianças e dos jovens. A expressão emancipadora, é tomada aqui no sentido de fortalecer os processos de construção da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, desenvolver a capacidade de assunção da autoria, como duas características necessárias para a formação de pessoas em geral e para o exercício responsável e coerente da prática docente em particular (FREIRE, 2007).

Quem tem uma infância feliz, sabe dizer por que é interessante dialogar e estudar: a natureza e a cultura são partes que não se separam do mundo infantil, mesmo que tenham suas diferenças. Ainda que cada uma tenha suas especificidades. Vai longe o tempo em que bastava fazermos uma separação entre biologia e cultura para dizer do que nos caracterizava no mundo como um

ser especial. Viver a infância intensamente, brincar, jogar e imaginar são partes integrantes da aprendizagem prazerosa na vida infantil.

Amar-se a si mesma é uma das condições fundamentais para a criança aprender a amar e respeitar o outro. À medida que elas se reconhecem a si, no decurso dessas relações sociais, passam a desenvolver e aprimorar a sua autonomia. Algo na perspectiva proposta pelo pensador chileno Humberto Maturana<sup>1</sup> quando o autor propõe que toda a criança que vive e se desenvolve no respeito, no acolhimento, no incentivo da aceitação de si mesma terá todas as condições para, quando adulta, “aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar” (MATURANA, 2002, 12).

Trata-se da educação como “ato amoroso”.<sup>2</sup> Como um “filósofo existencial”, Freire (1991) criou uma proposta educativa. Por isso, na *“Pedagogia do Oprimido”* procura um “conteúdo social”, em vez de um “conteúdo individualista”. Lipman (2001) conseguiu transformar a monotonia da sala de aula numa “investigação dialógica” e criativa, desde a mais tenra infância. Sua tentativa foi de descobrir a problemática aflitiva da existência humana, particularmente, a partir de um método que ajudasse a desenvolver o processo formativo infantil.

Para dar um significado mais relevante à pesquisa, desenvolvemos, além das observações, quatro atividades em forma de jogos e brincadeiras com as crianças em sala de aula. Com a intenção de observar e refletir sobre a reação das crianças diante de uma proposta metodológica elegemos o trabalho com o lúdico como território preferencial a ser privilegiado no processo de aprendizado. Assim, com o consentimento das professoras fomos a campo.

---

<sup>1</sup> Pensador latino americano de nacionalidade chilena. Nascido no ano de 1928. Estudou medicina na Universidade do Chile e na Inglaterra. Doutorou-se em biologia pela universidade de Harvard nos Estados Unidos da América do Norte. Professor Titular da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile. Professor na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação no Chile. Professor no Instituto de Terapia Familiar de Santiago-Chile. Professor convidado de várias universidades mundiais. *Doutor Honoris Causa* pela Universidade Livre de Bruxelas. Por muitos é reconhecido como um dos maiores pesquisadores atuais sobre a BIOLOGIA DO CONHECIMENTO.

<sup>2</sup> Cf. “Apresentação” feita por Clodovis BOFF na obra de Paulo FREIRE e Adriano NOGUEIRA. “Que Fazer: teoria e prática em educação popular”. Petrópolis, Vozes, 1991, p. 3 e 4. Esses dois termos são explicados da seguinte maneira: “ato” é igual a “ação, prática, libertação. Já “amoroso” como ideia de “bem-querer, confiança e reciprocidade”.

Com as crianças, de cada sala de aula, organizamos uma enquete:

I - Que tipo de trabalho vocês gostariam de fazer na escola?

II - Quais marcas de alimentos, refrigerantes e outros produtos vocês costumam consumir?

III - O que vocês olham na televisão? Quais as notícias que vocês mais gostam?

Essa primeira abordagem foi para provocar a discussão e a reflexão sobre algumas temáticas a partir do contexto social e cultural da criança, ou seja, como Freire diz os “temas geradores”, trazidos pelas professoras participantes da pesquisa.

O nosso interesse é, num primeiro momento:

(1) perceber “como” se dá a construção lúdica no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia da criança e;

(2) em um segundo momento entender como estas atividades podem influenciar a prática docente e, conseqüentemente, na constituição de sua formação como professor.

Com isso criamos um ambiente propício aos jogos, às brincadeiras e aos momentos de reflexões criativas e de busca de originalidades.

Após as observações e as reflexões em conjunto, desenvolvemos as atividades práticas a partir das “Embalagens de Produtos e Marcas”: denominamos a primeira atividade de “Imaginação Sem Limites”; a segunda “A Mulher e o Contexto Familiar”; a terceira “A Caixa Com o Espelho” e a quarta “A Barraca Iglu”.

Reverbel nos encoraja e nos desafia de que é possível proporcionar aos educandos a possibilidade de representar aquilo que antes era sem nome e sem lugar, dando sentido e significado ao mundo e as coisas das cercanias. (REVERBEL, op. cit., 1989, p. 71). O professor deve se colocar em parceria ou cooperação ao educando, mediando, questionando e estimulando-o, para que, em clima de liberdade, possa buscar, sem nenhum medo, a sua autonomia e o cuidado pelo outro. A autora acredita que a relação entre professor e aluno se dá pelo respeito profundo e recíproco e, também, pelo diálogo.

No intuito de compreender a complexidade da construção destas representações e das relações com o contexto no qual se produzem, optamos pela metodologia qualitativa para a pesquisa. Nesse sentido, as possibilidades da ludicidade e da amorosidade, ressignificar os processos formativos do professor estão privilegiadamente, contemplados nas atividades construídas em sala de aula, e, principalmente, na postura de respeito e de responsabilidade do professor com seus alunos.

O jogo foi colocado como a condição indispensável para o desenvolvimento e concretização da prática em sala de aula. As afirmações de Vigotsky (1988) dizem que, ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade. A imaginação é algo próprio dela. Partindo desse pressuposto, os jogos podem ser utilizados pelo professor como motivação e estímulo às potencialidades cognitiva, física, emocional, humana e social do aluno.

Já para Piaget (1998), o jogo é um exercício idêntico aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. O jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, pois as crianças quando jogam assimilam a brincadeira e podem, depois dessa experiência vivenciada, assimilar e exercitar os valores morais vividos em sociedade (MATURANA, 2011).

Com as atividades propostas, através do lúdico, oportunizamos que as crianças vivenciassem a amorosidade sem fragmentarem o fazer, o brincar e o jogar, pois, ambos, estão identificados entre si e as experimentações da

linguagem ou da representação que dão à efetivação do imaginário e da criatividade na sala de aula. Brincar na infância, com os pequeno-sábios, exige que se tenha certo domínio a respeito do desenvolvimento dos jogos e das brincadeiras para poder dinamizá-las e dar voz às crianças.

Quanto mais intensas e modificadas forem as brincadeiras e os jogos, mais subsídios proporcionarão para o desenvolvimento mental e emocional da criança. Essas situações permitem que elas elaborem o seu imaginário e explorem um espaço social. Dessa forma, à medida que vai evoluindo no seu brincar, gradativamente, apreciará regras que são negociadas mesmo que não haja uma linha divisória entre os jogos imaginativos e os jogos com regras.

Durante as observações, no contexto da sala de aula, verificamos e compreendemos as práticas pedagógicas, utilizadas pelo professor, desde os primeiros anos, considerados o início do processo de alfabetização, da leitura e da escrita. É lamentável que tenha se perdido no decorrer dos tempos essas compreensões da ludicidade e da amorosidade, elementos que se configuraram em diversas épocas da História como fatores fundamentais na formação da criança. A compreensão de autores como Rousseau é de que os jogos de crianças não são esportes e deveriam ser sua mais séria ocupação. Assim sendo, “ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos”. (ROUSSEAU, 1999, p. 47).

O espaço escolar, além de ser um lugar para aprimorar a formação dos conhecimentos cognitivos, deveria, em primeiro lugar, priorizar o que Rousseau sustenta. A criança precisa do jogo e da brincadeira. Ambos são inseparáveis de suas características infantis. Quando o professor passa a negá-lo como instrumento indispensável à aprendizagem, certamente, começa a contribuir para um possível fracasso da criança como sujeito crítico, autônomo, criativo, imaginativo, livre e emancipado.

Levando em consideração estas questões introdutórias colocou-se o seguinte tema de pesquisa:

- A sala de aula como espaço de formação docente por meio da ludicidade e da amorosidade na formação docente.

A partir da temática proposta, definimos a seguinte questão geradora da pesquisa:

- Como pensar uma formação de professores que contemple as questões da amorosidade e da afetividade no seu cotidiano?

### **Objetivo:**

Contribuir com elementos teóricos e epistemológicos para a formação de professores numa perspectiva da ludicidade e da amorosidade.

Para atingir este objetivo geral, definimos os seguintes passos de pesquisa, denominados de Objetivos Específicos:

I – Levantar elementos teóricos e epistemológicos para fundamentar os processos construtivos da formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental com base na amorosidade e na ludicidade;

II – Organizar e observar atividades lúdicas com professores no contexto da sala de aula como possibilidade de ampliar a formação social política e humana da criança;

III – Compreender e apontar possibilidades de resignificação da formação docente e da prática transformadora na vida da criança a partir de uma pedagogia da amorosidade.

## **1 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR: A AMOROSIDADE E A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADES DE RESSIGIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

“Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me de prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna” (Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia).

A concepção sociológica de profissão é caracterizada pela motivação clara de algumas habilidades, cujo atributo principal é pertencer a um grupo específico de sujeitos. Aproximando tal concepção da formação docente, podemos dizer que ser profissional da educação é pertencer a um grupo, a uma atividade particularizada. Uma profissão cuja principal função é ensinar. Assim, a formação do profissional professor pode resultar de uma relação teórica e prática construtiva na sua ação pedagógica em sala de aula.

A prática docente é compreendida a partir de uma ação fundamentada teoricamente. No contexto educacional a entendemos como sendo toda a ação do professor sobre a natureza e sobre outros indivíduos. Da mesma forma, entendemos a teoria como sendo a organização das representações que a pessoa constrói sobre objetos ou fenômenos, num sistema conceitual elaborado segundo critérios. São concepções que demonstram o que o professor deve saber e fazer no exercício da sua docência. A respeito da articulação teoria e prática, Kuenzer (2004) explica que,

é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata; é preciso ver além da imediatidades [...] (KUENZER, 2004, p. 75).

O ato de conhecer não se abstrai só do trabalho teórico, que se dá no pensamento, movimento que se faz ao querer conhecer outra realidade. É esse movimento do pensamento, emergente das primeiras percepções, ao relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que, por aproximações, cada vez mais específicas e amplas, são construídos os sentidos e os significados do objeto investigado. É importante ressaltar, que a prática docente, ao considerar apenas uma das dimensões, seja a prática ou a teórica, na sua ação pedagógica, sem dúvidas, vai provocar uma desintegração do conhecimento teórico articulado dialeticamente à prática.

Nessa mesma compreensão, resalta-se a importância da teoria na formação docente, a qual emprega e atribui qualidades para uma ação contextualizada, cujos saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. Define-se assim, a formação a partir da significação social da profissão e das relações com o meio social. Essa perspectiva configura o processo formativo como um processo contínuo e reconstrutivo.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor confere à atividade docente de situar-se no contexto de sua prática, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de sua singularidade enquanto profissional da educação, dos conflitos, do sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como a partir de suas relações com seus pares, alunos e demais espaços sociais.

Em seu cotidiano da prática escolar, esse profissional compartilha com seus pares, alunos e comunidade escolar, as experiências do seu local de trabalho, da comunhão familiar e das relações sociais. Inclusive, os anseios, as dúvidas, as incertezas, assim como as possibilidades de resignificar a sua prática no amplo contexto escolar que vai exigir uma ação coerente com as teorias basilares da sua profissão.

Nessa compreensão, a relação teoria e prática, no exercício docente, tem uma relevância significativa. Se por um lado, a teoria além de retratar e ou constatar o existente, é também orientadora de uma ação que permite mudar a realidade, a prática docente, neste cenário marcado por conflitos sociais e profissionais da formação docente, complementa o sentido da ação pedagógica. Ela, indiscutivelmente, será o ponto de partida e o ponto de chegada da ação do professor fundamentada na compreensão teórica.

Maturana (2011) contribui com a prática docente apontando essas compreensões a partir de uma reflexão que leva em consideração aspectos como:

Nós, seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que se desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções – que também são expressões fundamentais dessa mesma existência – não o é. As emoções são disposições corporais (estruturais) dinâmicas que especificam, a cada instante, o domínio de ações em que um animal opera nesse instante. Isso se manifesta pelo fato de que, na vida cotidiana, distinguimos diferentes emoções nos seres humanos e em outros animais diferenciando os diversos domínios de ações (domínios comportamentais) em que eles se movem (MATURANA, 2011, p. 221).

Partindo dessa realidade, o professor tem a possibilidade de descobrir, na companhia do seu aluno, uma realidade bem mais ampla de todas essas construções. A partir da comunidade de investigação, ou seja, as descobertas e considerações com as atividades lúdicas em sala de aula, a criação ao interagir com as demais pode desenvolver um pensamento mais elaborado das coisas e das suas próprias emoções.

É nesse entrelace de perspectivas que Nóvoa, (1992) resgata o campo profissional como espaço determinante para a formação do professor. Processo esse que evidencia o valor que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

No entanto, o autor ressalta que a profissão docente, em paradoxo, sofre a desvalorização social e econômica simultânea a uma tentativa da dignificação da sua imagem social.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devida aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (NÓVOA, 1992, p. 16).

O que Nóvoa descreve é, possivelmente, um dos fatores que interfere negativamente na profissão do professor e da sua representação como sujeito do contexto educacional responsável pelo ensinar. Diante disso, resgatar e compreender essas concepções que Nóvoa aponta, no contexto da sala de aula, a partir da prática docente, poderá fortalecer as relações em sala de aula e, conseqüentemente, no contexto escolar e familiar.

Esse processo formativo pode ser compreendido como um método de desenvolvimento contínuo, por ser uma construção imbricada num processo de relações pessoais, sociais e profissionais. Tendo início no momento da escolha da profissão, seguindo-se pelo curso da formação inicial e continuada, consolidando-se a partir de sua prática pedagógica no contexto da sala de aula. Do ponto de vista emancipador, esse exercício tende a se estender por todos os momentos do exercício da profissão. E o que apontamos com nosso trabalho, é justamente contribuir resignificando assim, a formação pedagógica a partir da ludicidade e da amorosidade.

Nesse sentido, a história de vida e o papel social de cada sujeito ao se colocar diante da responsabilidade em assumir e exercer a profissão de ser professor, constitui mais uma possibilidade na busca da resignificação profissional e das práticas significativas com o educar, a ludicidade e a

amorosidade. Na compreensão de Maturana (2002), “Uma criança que cresce no respeito por si mesma, pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar” (MATURANA, 2002, p.12).

Freire (2007) contribui significativamente com este pensar sobre a prática pedagógica no contexto escolar. Em uma de suas passagens na obra “Pedagogia da autonomia”, Freire destaca o papel social do professor diante de sua prática em sala de aula. Segundo ele,

O professor que desrespeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, o professor que ironizar o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, é nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeitar à autonomia e a identidade do educando, exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber (FREIRE, 2007, p. 59, 60, 61).

Nesse sentido, ensinar exige respeito e autonomia. Concepções elencadas na formação inicial do professor no contexto da academia, mas sem relevância se não desenvolvida conscientemente no cotidiano escolar. Freire chama isso de saber necessário à prática educativa.

## 1.1 Repensando a formação docente

A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem, na ludicidade, na amorosidade e no estudo de casos concretos do aluno. Basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos indivíduos. Dedicar de uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o saber pedagógico, valorizando o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão. Além de estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos indivíduos no espaço público da educação.

Para este repensar da formação de professores torna-se fundamental, do nosso ponto de vista, uma primeira discussão acerca da construção do conhecimento. (BACHELARD, 1985, p. 39) afirma que “o pensamento científico é um pensamento comprometido, que, sem cessar, põe em jogo sua própria constituição.” Ou seja, devemos pensar a construção do conhecimento questionando o próprio conhecimento, num movimento dinâmico e incessante.

Neste sentido, pensar a reformulação do sistema curricular da formação de professores, é fundamental que se envolva tanto uma discussão epistemológica, acerca dos conteúdos ditos específicos, quanto da própria constituição destes conteúdos.

Nesse sentido (LOPES, 1999, p. 113) argumenta que “a ciência não reproduz uma verdade (...) cada ciência produz sua verdade e organiza os critérios de análise da veracidade de um dado conhecimento”. Mas a lógica da verdade atual da ciência não é a lógica da verdade de sempre: as verdades são sempre provisórias”.

Assim, além da discussão epistemológica faz-se necessário uma discussão pedagógica que envolva novas concepções de indivíduos, de nossas subjetividades e de perspectivas de construção de conhecimento.

Determinadas teorias de construção de conhecimento, que sustentam parte dos cursos de formação de professores, são oriundos de uma concepção positivista de ser humano, refletindo-se nas práticas pedagógicas de muitos profissionais no contexto escolar. O pensar complexo proposto pelo pensador francês Edgar Morin<sup>3</sup> nos remete à compreensão de que não há possibilidades de transmissão de conhecimento único, verdadeiro e imutável como a constituição do pensamento científico/moderno nos fez crer. A partir desta premissa podemos dizer que a relação professor/aluno mediado pelo conhecimento é, por si só, uma relação entre subjetividades complexas e em permanente reconstrução do real.

Maturana (2004) sintetiza esta ideia quando afirma que viver é conhecer. Portanto, para repensar uma formação de professores que incorpore a perspectiva de uma construção de conhecimento, como fator fundamental do próprio processo de viver do ser humano, é fundamental que pensemos esta formação a partir do pensamento complexo. E, nesse sentido, justifica seu pensamento dialogando com o professor, apontando que tenha uma postura responsável diante da criança.

Não traiam as crianças! Não prometa acolhê-los quando os vai desconsiderá-los. Não prometa que vai levá-los a brincar quando vai ordená-los que se sentem e fiquem quietos. Porque o que um professor faz, às vezes, sem dar-se conta, é claro, é freqüentemente trair as crianças em função do que ele quer que elas façam. Por um lado os acolhe, mas na realidade os distingue, então a criança vive isso como uma traição. Um menino que está chegando na escola infantil e o professor diz “venha aqui, você vai brincar com as outras crianças!” e depois que o menino aceita isso ele diz “Bom, agora fica sentadinho aqui!”, vive isso é uma traição. As crianças sabem exatamente quando alguém promete algo e não cumpre, e vivem isso como uma traição. Isso gera dor e produz sentimentos, por que é uma negação de nossa condição amorosa. (MATURANA, 2004, s/p).

Nessa perspectiva, o pensamento de Maturana se manifesta como uma possibilidade de construirmos um novo modo de pensar a formação profissional e humana.

Apresenta-nos um convite a uma transformação no modo de questionar o mundo. Sobre a condição de existir, sobre o ser nesse contexto imbricado, sobre

---

<sup>3</sup> MORIN, Edgard Complexidade e ética da solidariedade. In CASTRO, G. et al Ensaios de complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997. Pág. 15 – 24.

o real que se apresenta, sobre a capacidade de observar o mundo e as coisas que o cercam e, sobre tudo, o conhecer, o elemento basilar que dá sentido e significado a nossa vida.

Estas questões culturalmente tratadas pela Filosofia, Maturana passa a discutir como cientista ao abarcar a biologia da cognição como mais uma possibilidade. Essa distinção feita por Maturana, ao procurar mostrar a origem das explicações, é uma distinção básica que podemos perpetrar. Ao fazermos esta distinção a respeito da origem da nossa capacidade de conhecer precisamos notar que explicamos aquilo que observamos.

Maturana vai além e afirma que a nossa crença sincera ou insincera nas teorias filosóficas tem possibilitado a justificação da dominação e do controle. Isso acontece porque vivemos em uma cultura constituída em torno da apropriação, da autoridade, da obediência e da submissão. Uma cultura que estimula a compreensão de que as coisas são assim. E na verdade, a compreensão que se deve fazer é de que as coisas estão assim, justamente, por que é do interesse dessa cultura do controle.

Nesse sentido, se as coisas estão assim, podem ser mudadas. Nessa perspectiva recorremos novamente a Freire (1996) quando afirma que a realidade não é assim, está assim.

## **1.2 A importância da prática pedagógica lúdica e amorosa nos processos formativos docentes**

Ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem, produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação, nem sabor e logo estarão estragadas.

(Jean Jacques Rousseau)

Todo adulto um dia foi uma criança. E o docente ao exercer sua prática pedagógica em sala de aula deve rememorar essa peculiaridade de sua vida, pois, somos seres em movimento e em transformação, e, precisamos viver plenamente todas as fases de nossa vida. Como afirmava Freire, somos seres em processo de transformação. No geral, não há como escapar dessa sentença implacável da temporalidade. Quem teve uma infância respeitada, sabe dizer por que é interessante dialogar e estudar: a natureza e a cultura são partes que não se separam do mundo infantil, mesmo que tenham suas diferenças. Viver a infância intensamente, brincar, jogar e imaginar são partes integrantes da aprendizagem prazerosa na vida infantil.

Amar-se a si mesma é uma das condições fundamentais para a criança aprender a amar e respeitar o outro. As regras emergem das discussões democráticas onde cooperativamente são estabelecidas para que sejam expandidos os horizontes internos nesse círculo ou comunidade de investigação dialógico-criativa.

Como parte do desenvolvimento de nosso trabalho de pesquisa, nos propomos a observar em sala de aula, as práticas do professor, e, com isso, propomos algumas atividades lúdicas com as crianças. Por acreditarmos que é uma oportunidade de interagirmos com o professor e as crianças na perspectiva de desenvolver possibilidades de uma prática mais lúdica e amorosa, demonstrando assim, que a formação docente também acontece no exercício de sua profissão. Trata-se de mais uma oportunidade importante para detectarmos as surpresas e desafios dos sujeitos nesse contexto envolvidos. É possível que na medida em que as crianças se reconhecem a si próprias, no decurso dessas discussões passam a desenvolver e aprimorar sua autonomia.

Para dar um significado mais relevante à pesquisa, partimos dos seguintes questionamentos: *O que vocês olham na televisão? Quais as notícias que vocês mais gostam? Que tipo de trabalho vocês gostariam de fazer na escola? Quais marcas de alimentos, refrigerantes e outros produtos vocês costumam consumir?*

Essas aproximações iniciais culminaram em uma investida em temáticas que foram geradas a partir do contexto escolar das próprias crianças, ou seja,

como Freire diz os “temas geradores”. Centramos o nosso interesse no como se dá a construção lúdica no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia da criança. Freire (1991) diz que:

Nesse intuito, a criança como um ser de relações e de contatos está “no mundo e com o mundo não para ele”. A abertura para a realidade é que nos torna um “ente” de relações. Tratando-se de originalidade, Freire pensa sempre de acordo com as palavras de Dewey “para quem ‘a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas’”. (FREIRE, 1991, pp. 121, 122).

Nesse sentido, compreendemos que a educação emancipadora, somente poderá existir, a partir de uma relação dialógica com o outro. Por isso, recriamos um ambiente propício aos jogos, às brincadeiras e aos momentos de reflexões criativas e de originalidades. Após as observações e o diagnóstico em conjunto desenvolvemos as atividades práticas a partir das “Embalagens de Produtos e Marcas”: denominaremos a primeira atividade de “Imaginação Sem Limites”, a segunda “A Mulher e o Contexto Familiar”, a terceira “A Caixa Com o Espelho”, e a quarta “A Barraca Iglu”.

Com essas observações e intervenções podemos ampliar nossos conhecimentos sobre a prática transformadora no contexto escolar. Para isso, levantamos aportes teóricos de autores como: (FREIRE 1991, 1996, 2007; LIPMAN, 1997, 2001; MATURANA, 2011, 2002, 2004; REVERBEL, 1989) dentre outros, no sentido de dar validade ao contexto cultural e social em que se encontram esses sujeitos. A educação em Freire é uma postura feita de humildade, escuta, respeito e confiança mútua e ao mesmo tempo crítica, de interrogação, de diálogo, de solidariedade e de envolvimento transformador. Não de uma transformação imposta onde não passamos de objetos descartáveis.

A educação como ato amoroso procura um conteúdo social, em vez de um conteúdo individualista. Dessa forma, Lipman (2001) tem uma proposta de transformar a monotonia da sala de aula numa investigação dialógica e criativa, desde a mais tenra infância. Sua tentativa foi de descobrir a problemática aflitiva da existência humana, particularmente, a partir de um método que ajudasse a modificar a atitude infantil. Lipman (2001) fala que ao assistir uma reunião de

professores na escola, uma mãe reclamava do método de ensino da escola que em nada modificava a atitude das crianças com relação ao ensino e a escola. Aquele ensino segundo a mãe, não era ensino, pois depois de alguns meses a criança esquecia tudo o que havia apreendido. Assim Lipman deu origem, depois de adaptações, a filosofia para crianças dentro de um contexto infantil.<sup>4</sup>

Freire (1996), por outra via, desenvolveu uma *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Nesta obra Freire invoca o ser professor no sentido de autonomia própria e na propagação da mesma autonomia aos educandos.<sup>5</sup> A partir desta situação inicial com alunos e os professores verificamos se as metodologias e os conteúdos usados na prática educativa estavam proporcionando oportunidades e possibilidades às crianças de se desenvolverem, através das histórias, do jogo e das brincadeiras.

Nesse sentido, observamos se as atividades teórico-pedagógicas propostas aos alunos correspondem ao contexto social das crianças e se os seus pressupostos de ensino levam as crianças a compreenderem as possíveis causas sociais, políticas e econômicas na sua formação social. Nas palavras de Minayo (1994), observava-se que as complexas construções das representações estão imersas num movimento dinâmico de relação entre os sujeitos que pensam e o contexto da vida social que determina essas representações.

Na medida em que as representações "se reproduzem e se modificam a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos", são apresentados os "elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo". (MINAYO, 1994, p. 174). Nessa perspectiva compreensiva e de entendimento dos fenômenos concernentes à cristalização das relações antagônicas entre professor e aluno. Assim como das revelações detalhadas dos fatos que permeiam as relações pedagógicas no contexto da sala de aula.

---

<sup>4</sup> Matthew LIPMAN, foi um professor de lógica, que no final dos anos 60, desenvolveu um "Programa" de "Filosofia Para Crianças nos Estados Unidos" – no "Institute for the Advancement of Philosophy for Children" – New Jersey – Estados Unidos da América do Norte. Hoje seu "método" de ensino de filosofia é disseminado e aplicado em mais de 30 países. Seu trabalho procura descobrir a problemática que aflige a existência humana.

<sup>5</sup> Paulo FREIRE. "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa". São Paulo, Paz e Terra, 1996.

Pensando nesse propósito de interagir a partir de atividades como o jogo e a brincadeira, buscamos compreender com mais clareza, a relevância dessas atividades nos escritos de Maturana (2004).

Numa educação amorosa, que vê a criança, que a escuta, que a acolhe com respeito. Uma educação que traz consigo à criança, a confiança em si mesmo e o respeito por si mesmo, é a educação que possibilita, portanto, a colaboração. A colaboração ocorre somente em um *quefazer* com outros, tendo respeito por si mesmo. (MATURANA, 2004, S/P).

Para o autor, a biologia do amar é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer de estar onde está na confiança de que é acolhido. No caso dos seres humanos, isto é essencial na relação do bebê com seus pais, com seus familiares, que o permite crescer como um ser que vai se tornar um adulto que se respeita por si mesmo. Ao observar a história de crianças que se transformam em seres anti-sociais, é possível descobrir que sempre tem uma história da negação do amar, de ter sido exposto a situações de violação de sua identidade, na falta de respeito, na negação de seu ser (MATURANA, 2004).

Nesse sentido, a intenção das atividades é trabalhar com as crianças essas habilidades afetivas, assim como as potencialidades amorosas e o estabelecimento de boas relações sociais no contexto da sala de aula podem proporcionar uma auto-realização social. Caracterizando a descoberta de potencialidades físicas, cognitivas, sociais e humanas, desenvolvendo, assim, estímulos à percepção estética da linguagem. Nesta busca constante pelo aperfeiçoamento amoroso, Reverbel (1989) busca compreender os fenômenos inerentes as relações humanas existentes entre professor e aluno em sala de aula, a partir do jogo, da criatividade e da imaginação. Em nossa pesquisa utilizamos a contribuição teórica de Reverbel, pois segundo ela:

É maravilhoso ver os alunos crescerem, dia a dia, estimulados pelas atividades teatrais [...]. As capacidades intelectuais como a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e o relacionamento social, inatas em todo o ser humano, mas que necessitam desenvolver-se mais e mais encontra nas atividades dramáticas o seu maior estímulo. (REVERBEL, 1989, p. 71).

Reverbel nos encoraja de que é possível proporcionar aos educandos a possibilidade de representar aquilo que antes era sem nome e sem lugar, dando sentido e significado ao mundo e as coisas que o cerca. Assim, o professor deve se colocar no sentido de sintonia com o educando, mediando, questionando e estimulando-o, para que, em clima de liberdade possa buscar, sem nenhum medo, a sua autonomia e o cuidado com o outro. A autora acredita que a relação entre professor e aluno se dá pelo respeito profundo e recíproco e, também, pelo diálogo. Compreender tais representações nas relações sociais no contexto que se produzem é muito importante para o professor.

Para Reverbel (1989) trata-se de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, a complexidade da construção das representações está imersa num movimento dinâmico de relação entre o que os sujeitos pensam e o contexto da vida social em que foram constituídas essas representações. Na medida em que as representações se reproduzem e se modificam a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos, apresentam elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo.

### 1.2.1 Um pequeno-sábio: a criança

Para Lipman (2001, p. 18) toda criança nasce criativa e imaginativa. Depois de entrar para a escola no máximo até a quarta série vai perdendo estas características. Será que a criança atrofia a sua capacidade natural de ser imaginativa e criativa diante das cobranças da família e da escola, que para ser alguém na vida, tem que estudar? É bem possível, se a concepção de estudar é reduzida ao ato de ler fluentemente, escrever sem erros ortográficos, somar, dividir e multiplicar.

Nesse contexto investigativo, acreditamos que as histórias filosóficas, o jogo e a brincadeira podem ser utilizados, pedagogicamente, como meio de

estímulo à descoberta. Isto ajuda a desenvolver a sensibilidade estética influenciando no processo de potencialização da imaginação e da criatividade. Porcher explica que a maioria das crianças, principalmente as das classes menos favorecidas economicamente, não têm acesso as exposições e aos museus. É compreensivo que os indivíduos excluídos de bens culturais, dificilmente têm acesso a esses museus e exposições. Na compreensão de Maturana (1995)

Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa. Ele começa a aprender isso já na sua própria família (MATURANA, 1995, p.15).

A exclusão social e dos bens culturais, podem gerar revoltas com a condição social no berço familiar, pois é nesse contexto que se corporificar-se a indignação e a violência. Diante dessas preocupações, pensamos que o trabalho da amorosidade pode ampliar o pensamento crítico e solidário para compreender esses fenômenos sociais. Muitos podem até apontar somente a prática do professor, mas, por outro lado, temos que analisar outros elementos que contribuem nesse processo. A escola, por exemplo, tem que oferecer estruturas e projetos que priorizem tais atividades e a sociedade ampliar sua participação, nem só na escola, mas também nos projetos sociais.

Com relação aos projetos inovadores, Porcher (1982) chama a atenção para o desprezo dado à criatividade e à arte, fazendo um alerta para o descompromisso com a democratização da cultura, da estética, do desenvolvimento, do lúdico, do social, do afetivo, do artístico e da sensibilização do humano. Nessa perspectiva, podemos compreender a validade da arte na ampliação da percepção e dos sentidos.

A educação estética possibilita a superação da disciplinarização dos corpos, vencendo o controle dos sistemas e das hierarquias, ao promover uma atividade de conscientização e libertação do ser humano desde a mais tenra infância. Esses pequenos sábios começam a se tornar cidadãos, quando tomam ciência de seus direitos e deveres e de sua condição de responsabilidade pela transformação da sociedade.

Nessa expectativa, conduzir o aluno à compreensão da vida e desenvolver com ele a competência para o social é função e responsabilidade da família, da sociedade, da escola e do professor. Cada um fazendo a sua parte. Uma das alternativas que a escola e o professor podem repensar para melhorar a dificuldade de acesso a museus e demais espaços culturais é criar um vínculo com os artistas locais e suas obras que não fazem parte dos espaços sociais, como os museus.

Com este trabalho, um novo lugar está sendo garantido ao pequeno-sábio, à criança. Parafrazeando Lipman (2001), nada existe em definitivo, tudo serve de caminho para explorações futuras. A preparação do professor é uma condição fundamental para que a criança possa pensar e filosofar de maneira livre. Não basta apenas a criança assimilar a sua cultura, ela terá que se apropriar da mesma. É preciso que haja um repúdio ao saber instrumentalizado e de extrema erudição objetiva. Observa-se que a criança não é mais uma tábula rasa, deixou de ser um produto como pensava a tradição empirista da educação. Assim, o pequeno-sábio vai gradativamente ocupando o seu espaço, tornando-se o sujeito da sociedade no desvelamento de uma escola que é o próprio berço da sua cultura e da organização social.

Desse modo, o professor como intermediador no espaço educativo, pode buscar outras estratégias imprescindíveis ao desenvolvimento da apreensão estética, familiarizando-se com a Arte desde a mais tenra infância. Vejamos a seguir o que diz Porcher:

No desrespeito a formação da sensibilidade é à disponibilidade emocional, não pode haver atalhos: é preciso que haja tempo de maturação, que dura na verdade toda a infância, toda a adolescência, e, às vezes a vida inteira. Eis por que a escola tem, neste campo mais ainda do que em outros, uma responsabilidade esmagadora. Em matéria de sensibilidade não existe formação de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar. Se a escola não empreender desde os primeiros anos de escolaridade o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive de apresentação sistemática de obras de artes. Aqueles que não puderam se beneficiar de um ambiente familiar favorável, jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumo embotado. (PORCHER, 1982, p. 46).

A partir desta apreciação de Porcher, pode-se perceber um alerta para o negligenciamento com a democratização da cultura, da estética, do lúdico, do social, do afetivo, do artístico e do humano no âmbito social, familiar e escolar. Porcher atribui à escola a responsabilidade de aprimorar habilidades requeridas para a compreensão e interpretação do mundo, a partir do aprimoramento da sensibilidade da criança.

Tudo isso contribui para a falta de esperança que pode ser percebida nas salas de aula, pelas quais passamos durante o desenvolvimento do projeto. Devemos descartar os conteúdos amarelados pelo tempo, sem brilho, sem vida e sentido. Caso contrário, os professores fingem que ensinam e a criança cumpre tarefas. Lipman (2001) em seu programa de “*Filosofia para Crianças*”, objetiva, a partir de uma linguagem acessível, oportunizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, através de temas filosóficos para a infância. Ele vê nas histórias, o ponto de partida para iniciar a criança no mundo da Filosofia. E são essas histórias que deveriam ser trabalhadas em sala de aula, por professores com capacitação. Lipman (1997) compreende que:

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamos-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar. (LIPMAN, 1997, p. 62.)

As histórias chamadas e conhecidas por novelas ou romances filosóficos, escritas pelo próprio Lipman (2001) são acompanhados de exercícios e planos de discussão. Para garantir as regras do diálogo, Lipman usa uma metodologia voltada para o desenvolvimento da cognição infantil. Os textos, que vem em forma de narrativa, tratam sobre as várias áreas da filosofia: lógica, ética, estética, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência e linguagem. O professor precisa estar aberto à pesquisa das metodologias, desenvolvendo estratégias de reflexão e interpretação, possibilitando ao educando agir com autonomia em relação ao seu pensar de forma lúdica.

### 1.3 As possibilidades da ludicidade e da amorosidade ressignificarem a prática docente

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços se desgenticando, no ambiente em que *decreceram* em lugar de *crescer*... Não creio na amorosidade entre os homens e as mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador... Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda... Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor (FREIRE, Pedagogia da Indignação, 2000:65-67).

Em diversas épocas da história destacou-se a importância do lúdico na escola através de jogos e brincadeiras. A criança precisa experimentar o jogo, a brincadeira, por essas modalidades fazem parte de suas características. Negando isso, a escola e o professor podem estar contribuindo para um possível fracasso da criança como sujeito crítico, autônomo, criativo e imaginativo. A atualidade vem demonstrando que o professor está preso ao fazer mecânico quando não tem esclarecimentos do seu verdadeiro papel como educador. Nesse sentido, pensamos que a ressignificação da prática docente acontece nos processos em que a ludicidade e a amorosidade estejam presentes nos planejamentos do professor. Essas possibilidades que podem ampliar e dar sentido a ação docente na formação da criança.

A ludicidade é colocada como uma das condições indispensáveis para o desenvolvimento e concretização da prática em sala de aula. O enfoque filosófico a partir de Lipman (2001) traz à tona a problemática da falta de práticas pedagógicas significativas e bem fundamentadas no sentido do jogar e brincar com a criança. Sabe-se que o desenvolvimento das potencialidades essenciais

inerentes à vida social da criança, a partir de jogos educativos, torna-se uma forma reflexiva de manifestação e participação construtiva da sociedade.

Os momentos de lazer e brincadeiras na prática da maioria dos professores, tanto da Educação Infantil como dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é caracterizada por passeios e idas à pracinha. Na Educação Infantil, faz-se com mais frequência pela rotina da escola e por esta, na maioria dos casos, ter uma estrutura mais adequada a Educação Infantil. Os Anos Iniciais acabam perdendo este espaço e limitam-se a sala de aula.

A cultura da escola prima que o aluno em sala de aula, seja uma criança obediente, o estereótipo do “bom aluno”, sentado e quieto. Um padrão de identificação com o que é oferecido sistematicamente pela escola, ou seja, um saber que pode ser controlado pela relação de poder do professor. Na compreensão de Barcelos (2013).

Nossa cultura valoriza a ideia de que temos que assumir determinados princípios e defendê-los como se fossem válidos por si mesmos. Vivendo nesse contexto, não vemos que os princípios que valorizamos têm a ver com a nossa base biológica desde a origem do viver e conviver humano. Um viver e conviver, que embora negado, culturalmente, tem de ser conservado em torno dos espaços de respeito e aceitação recíproca (BARCELOS, 2013, p. 71).

Essa relação ainda é muito forte na sala de aula, principalmente nos Anos Iniciais, porque a criança ainda resiste a este controle. Nesse sentido, reafirmamos que além dos conteúdos das disciplinas, o professor pode desenvolver em suas práticas pedagógicas o jogo e a brincadeira como uma alternativa indispensável ao processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento humano da criança numa perspectiva da ludicidade e da amorosidade.

Na busca de entendimentos e alternativas para desenvolver a prática do lúdico e do jogo em sala de aula, procuramos nos escritos de Reverbel (1989) o conceito de jogo. Nessa perspectiva do jogo, como uma possibilidade importante para o desenvolvimento humano, Maturana argumenta que:

O jogo é uma atividade que se realiza no prazer de ser feito, com a atenção posta no prazer de fazer a coisa, pelo fazer mesmo, não na consequência. A importância disso é que o jogo permite a colaboração. Permite a seriedade do fazer pelo próprio fazer, pelo respeito àquilo que se está fazendo, pelo prazer de fazê-lo e não pelas consequências que poderá ter. A criança, ao jogar, aprende um modo de viver cuja atenção não está nas consequências, mas está na responsabilidade do que faz. Claro que vão ter consequências, mas o central não são as consequências, mas aquilo que a criança está fazendo ao jogar. Se alguém aprende isso pode colaborar, pode estudar, pode fazer qualquer coisa com satisfação e com prazer. Por que o central não será o resultado, uma nota, não é o que vai ganhar com aquilo, mas o processo mesmo de fazer. Isso dá liberdade de ação. Não quero dizer que alguém não pode fazer nada pelo resultado, sim, pode fazer, mas vai fazer com a seriedade de respeitar o processo, não vai fixar-se nos resultados. (MATURANA, 2004, S/P).

Será que o docente e a instituição de ensino conseguem superar os modelos e práticas que não dão mais conta das novas necessidades e curiosidades dessa criança contemporânea? Um ser dotado de energia e conhecimentos que precisam ser incentivados para o seu próprio desenvolvimento, social, intelectual, afetivo e humano.

Não queremos fazer conclusões, buscamos tais informações em sala de aula, locus dos conflitos professor/aluno. Pois, ao brincar a criança expressa uma idade maior do que é na realidade, representa o seu entorno social. A imaginação é algo próprio dela. Partindo desse pressuposto, os jogos podem ser utilizados pelo professor como ferramenta de motivação e estímulo às potencialidades do aluno. Essa característica da criança foi muito visível durante as investigações que realizamos.

Se o professor não considerar o potencial imaginativo e criativo do seu aluno, estará contribuindo, mais precisamente, para a acomodação intelectual, prejudicando a emancipação individual da criança. É neste enfoque que Reverbel (1989) trata o professor como mediador dessa correlação vincular. Essa dinâmica interativa propicia o desenvolvimento pessoal e de atividades que venham contribuir com a construção do conhecimento e a autonomia infantil.

Os estudos piagetianos ajudaram-nos a verificar e a acreditar mais ainda, que o jogo é essencial na vida da criança. Para Piaget (1998), o jogo é um exercício idêntico aquele em que a criança repete uma determinada situação por

puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. O jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, pois as crianças quando jogam, assimilam a brincadeira e podem, depois dessa experiência vivenciada ou sentida na interação social, transportá-la a uma transformação da realidade<sup>6</sup>.

Na visão sócio-histórica de Vigotsky (1982), o jogo é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual a imaginação e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação da criança, assim como, de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Para que não seja confundida a ideia de “*imaginación*” como fruto do além, partimos do mundo real, pedindo ajuda as sentenças de Vigotsky:

Certamente, [...] la imaginación puede crear nuevos grados de combinaciones mezclando primeramente elementos reales la primera y principal ley a que subordina la función imaginativa. Podría formularse así: la actividad creadora de la imaginación se encuentra em relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia a acumulada por es el hombre, porque esa experiencia es e l material com que el erije sus edificios. (VIGOTSKI, 1982, p. 17).

Nas atividades que desenvolvemos em sala de aula, a imaginação e a criatividade foi aguçada ao limite. A ideia de produzirmos algo a partir da noção de liberdade, responsabilidade e iniciativas próprias, foi um momento muito significativo para as crianças.

### 1.3.1 Prática Pedagógica emancipatória

Considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação

---

<sup>6</sup> Jean PIAGET. “A Psicologia da Criança”. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

imediatas; é preciso ver além das imediatezidades [...] (KUENZER, 2004, p. 75).

Quanto mais intensas e modificadas forem as brincadeiras e os jogos, mais subsídios proporcionarão para o desenvolvimento mental e emocional da criança. Da mesma forma, podem dar sentido e significado a uma prática docente emancipadora, ressignificando, assim, a formação continuada do professor. Essas situações ilusórias permitem que as crianças elaborem no seu imaginário e, assim, experimentem um espaço temporal imensurável. À medida que vai evoluindo no seu brincar, gradativamente, a criança aprecia regras que são negociadas mesmo que não haja uma linha divisória entre os jogos imaginativos e os jogos com regras.

Vigotsky (1988) vê ao contrário de Piaget (1998), ele assinala que em todo o jogo não existem regras visivelmente pré-definidas ou formuladas, mas é nele que estão, implicitamente, regras que são determinadas na própria situação originária. Além disso, quando a criança brinca é como se ela fosse maior do que é na realidade. O brincar na infância é que origina uma zona de desenvolvimento proximal na criança.

De qualquer modo, é através da ludicidade e da amorosidade que a criança amplia a estrutura básica, mudando suas necessidades e a sua consciência. Como já frisamos há pouco, não estamos interessados em explorar as passagens entre os jogos simbólicos e os jogos de regras nessa pesquisa. Nesse caso seguimos mais as ideias de Vigotsky, para quem, as regras se perfazem livremente.

Piaget (1998) dá sua importante contribuição para os estudiosos que querem entender o faz-de-conta (o jogo simbólico) procurando decifrar como se desenvolve a inteligência da criança na sua fase inicial da vida. A característica do jogo simbólico é uma tentativa de levar a criança a assimilar o real ao eu.

Tudo é possível no faz-de-conta para Piaget (1998). Toda a criança impressionada com o barulho de um trem ou de um caminhão ou outro barulho brinca imaginando esse barulho ao usar determinado objeto como se fosse o trem

ou o caminhão de verdade. Foi a isto que Piaget resolveu chamar de “deformação lúdica”. Particularmente, com o crescimento normal da criança vai havendo uma relação mais aproximada com o mundo real.

Essa ludicidade estimula o ato de pensar de modo organizado e coerente, ao mesmo instante em que aprendem uns com os outros. Em diversas épocas da história, destacou-se a importância do lúdico na escola através de jogos e brincadeiras.

Impossível não lembrar, após do alerta feito por Brandão, nos idos da década de 80, quando, ao referir-se ao método de alfabetização de Paulo Freire, dizia que uma das grandes contribuições da alternativa de alfabetização freireana era nos fazer entender a necessidade da amorosidade estar presente no ato educativo, pois, para ele,

A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, *foi obrigado a pensar que não possui nenhum* (BRANDÃO, 1988, 22).

Quando Paulo Freire fala da necessidade do bom-senso no ato de ensinar, penso que está dando uma excelente pista para quem quer fazer da prática pedagógica cotidiana um momento, um ato de aprendizagem. Se o bom-senso do educador é fundamental no seu ato pedagógico cotidiano, isto se torna decisivo quando a questão é a busca de uma educação solidária e cooperativa. Freire era extremamente cuidadoso com sua prática, tanto que assim escreveu:

A vigilância do meu bom-senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom-senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom-senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1997:61).

O espaço escolar, além de ser um lugar para aprimorar a formação dos conhecimentos cognitivos, deveria, em primeiro lugar, priorizar o que Rousseau sustenta. A criança precisa do jogo e da brincadeira, ambos são inseparáveis de suas características infantis. Quando o professor passa a negá-lo como instrumento indispensável à aprendizagem, certamente, começa a contribuir para um possível fracasso da criança como sujeito crítico, autônomo, criativo, imaginativo, livre, emancipado e amoroso.

## 2 ENTRELAÇAMENTOS INVESTIGATIVOS

### 2.1 Metodologia

Para desenvolver o presente estudo utilizaremos como metodologia a Pesquisa Qualitativa. Para a produção das informações, faremos observações em sala de aula. Assim, serão realizadas atividades de pesquisa do tipo qualitativa e de caráter teórico-epistemológico. Esta perspectiva está em acordo com a proposição metodológica de que a pesquisa nas ciências sociais é de caráter eminentemente qualitativo. Para Minayo a pesquisa qualitativa,

trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 1994, p. 24).

Nesse sentido, a complexidade da construção das representações está imersa num movimento dinâmico de relações entre o que os sujeitos pensam e o contexto da vida social que determinam essas representações. Na medida em que as representações se reproduzem e se modificam a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos, apresentam elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo.

O referencial que orientará o olhar investigativo e reflexivo do pesquisador (BARCELOS, 2008; 2006) no sentido da produção das informações de pesquisa (GAUTHIER, 1998), será o diálogo reflexivo e a busca de interlocução com uma visão de ciência como prática social do conhecimento (BOAVENTURA SANTOS, 1987). Segundo este autor, esta forma de reflexão e de construção de conhecimento torna possível à transformação do método científico em um processo familiar e próximo daquele que realiza a pesquisa: o pesquisador. Diminui-se, assim, a distância entre aquele que lida com o conhecimento e aquilo que é seu tema/problema de estudo e de pesquisa. Estou me referindo a uma forma de produção de conhecimento que busque romper com a ideia de que

conhecer é dominar. Ao contrário, para Boaventura Santos é possível - e necessário - uma construção de conhecimento que vise à emancipação e não a regulação (2000). Para este autor,

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado. Sabemos nós hoje o que aconteceu às alternativas propostas pela teoria crítica moderna não nos podemos contentar com um pensamento de alternativa. Necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas” (2000, p. 30).

A prática da solidariedade está vinculada, entre outros fatores, ao reconhecimento, à aceitação e defesa do direito do outro ao exercício de seus desejos e vontades. A construção do conhecimento-emancipação está diretamente ligada à ideia de diversidade cultural. Assim, a construção de um conhecimento multicultural enfrenta duas grandes dificuldades: o silêncio e a diferença. O silêncio a que se refere Boaventura Santos tem muito a ver com o processo moderno de hegemonia do conhecimento-regulação que foi exercido como principal forma de dominação e até mesmo de aniquilação cultural de diversos povos, etnias e culturas, durante o processo de colonialismo ocidental. Esta forma de relação de dominação colonialista levou à produção de silêncios que

Tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição. Não nos esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma “raça” de um sexo e de uma classe social (BOAVENTURA SANTOS, 2000, p. 30).

São várias as implicações metodológicas que podem decorrer deste tipo de relação identificado por Boaventura Santos. Vou ressaltar, neste momento, apenas duas que considero fundamentais para um repensar de nossas práticas metodológicas de trabalho em educação em geral e, com as crianças em especial:

- A primeira questão que se apresenta, do ponto de vista metodológico, neste momento de transição paradigmática é: como estabelecer uma conversação quando muitas culturas foram silenciadas, deixando mudas as suas formas de conhecimento e de saberes que lhes proporcionavam entender e, conseqüentemente, produzir suas condições de existência neste mundo?
- A segunda dificuldade enfrentada pelo conhecimento-emancipação, a diferença, é decisiva para a prática da solidariedade. Pois, a solidariedade só se torna possível na diferença, no diálogo com o outro e não na dominação e/ou anulação deste ou de suas diferenças. A viabilização deste diálogo, desta relação de solidariedade passa, necessariamente, pela aceitação e institucionalização de que todo conhecimento é sempre dependente das condições que lhe tornaram possíveis de se realizar; ou seja, o conhecimento é uma produção contextualizada.

Ao mesmo tempo em que todo conhecimento é uma produção que tem vínculos com a cultura na qual está imerso e foi elaborado, torna-se necessário aquilo que Boaventura Santos (2000), denomina de uma “*teoria da tradução*”. Esta teoria da tradução constitui-se em um componente decisivo, fundamental para a construção da teoria crítica pós-moderna, sem a qual o diálogo entre estas formas diferentes de conhecimento e de saberes ficaria inviabilizado. É esta teoria da tradução que seria capaz de tornar uma necessidade, uma aspiração, uma prática, numa dada cultura compreensível e inteligível para outra cultura. É a partir desta constatação que se depreende a necessidade de construção de um conhecimento que se mostre prudente, aceite seus limites e que, mantenha uma linha de coerência e equilíbrio entre a escala das ações e a proporção de suas conseqüências para o tempo-espço em que é executado. A este difícil e frágil equilíbrio (BOAVENTURA SANTOS, 2000) chama de um conhecimento prudente para uma vida decente.

Tal concepção de ciência e de produção de conhecimento, bem como a abordagem metodológica aqui proposta está em coerência com a ideia defendida por Luna (1989) quando este autor afirma que não faz qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos. Já para Sánchez Gamboa (1995) as técnicas e métodos de pesquisa científica, tanto aquelas qualitativas quanto as quantitativas, não podem jamais ser compreendidas e avaliadas em si mesmas, ou seja, todas as diferentes formas e abordagens metodológicas, na pesquisa científica, devem estar contextualizadas e relacionadas com o problema de pesquisa; com os objetivos; com o tema de investigação; com o contexto da pesquisa, enfim, precisam ser construídas em linha de coerência e de diálogo no ambiente de pesquisa. Do qual se conclui, segundo o autor, que técnica e método não estão separados.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, voltada para as ciências humanas, possibilita construir uma relação entre sujeitos carregados de culturas e histórias que definem seus modos de pensar e agir no decorrer da dialogicidade. Nesse processo, ambos, sujeito e pesquisador, estão em constante aprendizagem, visto que a explicitação e a escuta das vivências individuais passam a constituir o conhecimento de si mesmo na interação com o outro.

O desenvolvimento da pesquisa em seu aspecto metodológico contemplou as seguintes etapas: seleção dos educadores e turmas observadas; elaboração de um roteiro específico para cada categoria do processo, o qual foi listados os tópicos a serem abordados e observados; pedido de autorização para as observações da instituição e do educador; elaboração de atividades que foram aplicadas na sala de aula; análises das observações e do resultado das atividades.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

As atividades desta pesquisa aconteceram na perspectiva da Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional no contexto de

uma Escola Pública Municipal de Santa Maria RS. Foi desenvolvida com duas turmas de crianças. Uma da Educação Infantil (Pré A) e uma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ano). Elas foram acompanhadas durante um semestre letivo na frequência de uma vez por semana.

### **2.3 A importância do contexto da pesquisa**

Ver e observar são os primeiros componentes em uma ação empírica e lógica da investigação. Um ato no qual se observa a experiência de se ver alguma coisa a ser transformada. O sentido da observação é dado por nossa experiência compartilhada e pelo conhecimento previamente adquirido. Diante de tantas variáveis é necessária uma atenção especial a noção de contexto.

O tratamento de um problema ou de um tema qualquer exige atenção ao contexto. As ações, de um modo geral, só expressam parte do que se quer transmitir, por isso, para saber interpretá-las não basta conhecer as ações em si, mas, é preciso ter acesso ao contexto de onde elas vertem. Por isso, é importante observar e informar-se a respeito das condições sociais, culturais que cercam os indivíduos que ali se relacionam.

Nesse sentido, a localização do contexto é uma referência importante. Uma reação, um gesto, uma resposta do sujeito por meio de um escrito, verbal ou corporal não será suficiente para o investigador, pois há que se completar a informação pelos entornos que justificaram tais reações.

Assim como existe uma certa lógica das nossas ações no cotidiano social, familiar e profissional, essa mesma lógica vai se refletir nas ações no contexto da sala de aula entre docente e discente. E todo processo de observação e interpretação deve, por isso, levá-lo em conta. Qualquer frase, gesto, independentemente, do contexto que a produziu, não tem um significado final em si mesmo, devendo ser analisada pelo contexto que os cercam.

Desse modo, é possível deduzir que o contexto da pesquisa tem a contribuir com as análises e considerações do comportamento dos sujeitos naquele determinado contexto social, auxiliando assim, na decodificação de fenômenos de uma temática de pesquisa. Tais considerações fazem parte das estratégias utilizadas na construção e execução de uma pesquisa nos diferentes contextos da pesquisa acadêmica.

### 3 ATIVIDADES PRÁTICAS COM AS CRIANÇAS EM SALA DE AULA: TROCAS E EXPERIÊNCIAS

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 27).

Nesse momento da investigação, deparamos com os desafios em observar, interagir e analisar as experiências e as trocas dos sujeitos da pesquisa, as crianças. Este se configura em um momento único ao se realizar as atividades propostas. Uma ocasião importante e significativa para o desenvolvimento de novos conhecimentos no campo educacional. E, a partir da seguinte enquete realizada em sala de aula:

- Que tipo de trabalho vocês gostariam de fazer na escola?
- Quais marcas de alimentos, refrigerantes e outros produtos vocês costumam consumir?
- O que vocês olham na televisão?
- Quais as notícias que vocês mais gostam?

Encaminhamos as atividades. Porém, antes da explanação das atividades é importante ressaltar a importância de uma reflexão acerca das atividades práticas tendo a amorosidade como pano de fundo.

Desse modo, compreendemos que o contexto sócio-cultural contemporâneo é marcado por uma visão positivista e liberal do mundo. Essa cultura se estende as pessoas, as ideias e, como não poderia deixar de ser, se implementa no campo educacional. Embora não pareça, mas está lá, nas pequenas coisas, gestos, ideias e costumes. Tal perspectiva leva-nos a reconhecer que tal cultura, tende a supervalorizar a razão em detrimento da emoção. Importante lembrar o que propõe Maturana quando, ao refletir sobre mais esta dualidade ocidental (razão x emoção) alerta para o fato de que ao nos

denominarmos seres racionais estamos reafirmando o fato de que “vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 1998, p. 15). Ou seja, a ludicidade e a amorosidade em sala de aula perdem espaço para as ciências duras com suas objetividades e fragmentalismos.

Na compreensão de Santos (2002), a sociedade contemporânea está refém da cultura capitalista que vem construindo ao longo da história um movimento de superioridade, dominação, opressões, discriminações e imposição cultural. Essa estratégia de dominação, obviamente, justifica essa supervalorização do aspecto racional sobre o emocional. Aspectos que, infelizmente, vem sendo repassados de geração a geração, a partir de um contexto singular e para a grande maioria da sociedade, o contexto escolar. Uma educação fragmentada com características positivistas e predominantemente tecnicista.

Maturana e Zöllner (2011) ao analisarem esses aspectos culturais da sociedade contemporânea, fortemente condicionados por uma sociedade onde a razão foi colocada como a única dimensão capaz de nos constituir como humanos. Comentam que a sociedade, em consequência disso, torna-se culturalmente limitada em relação aos fundamentos biológicos da condição humana. Justificando o que apontamos a cima: vivemos uma cultura social e educacional que desvaloriza as emoções em favor da razão.

Então, nesse contexto de aprendizagem e de troca de experiências, no qual buscamos ser integralmente humanos, o desafio é alcançar uma educação que se caracterize de ato de acolher e de cuidar, enfim, uma educação que de fato esteja inteiramente amalgamada ao ato de educar. Educação que se concretize pela prática da ludicidade, da amorosidade e da liberdade.

### 3.1 A Primeira Atividade Lúdica (Educação Infantil)

Foi realizada com os rótulos e embalagens de diversos produtos. Esta atividade foi por nós denominada “Imaginação sem Limites”. Nossa pretensão nesse momento foi de estimular e disponibilizar as crianças oportunidades para o exercício criativo e imaginativo como uma “livre-expressão na arte”. Elaboramos a proposta de apresentação de embalagens de produtos e marcas que fazem parte do cotidiano de praticamente toda cultura familiar, como, por exemplo: o refrigerante coca-cola, Pepsi-cola, tipos e marcas de margarinas, detergentes, sabão em pó, marca de carros, celulares, brinquedos super heróis, bicicletas, bolas, entre outros.

Nosso objetivo principal, neste momento, era investigar se tais produtos poderiam influenciar nas representações criativas das crianças. A turma então foi dividida em quatro grupos que ocuparam um determinado espaço da sala. O objetivo da atividade, que era representar na cartolina algo importante do cotidiano de suas vidas. As marcas de produtos foram distribuídas no centro da sala, cada grupo poderia escolher no máximo sete figuras, pois, caso contrário faltaria para os demais.

Após as escolhas, cada grupo se organizou no sentido de colar e desenhar no papel pardo. Vejamos agora, um pouco, do que cada grupo construiu e apresentou para os demais.

a) **O Grupo Um:** criou um “Parque de Diversões” no quarto de casa, mas cada um fez o seu em particular em um dos quatro cantos da cartolina. Não falaram dos produtos, mas sim da possibilidade de brincar. Percebeu-se a forte presença da brincadeira, da imaginação e da criatividade na vida da criança. Outro aspecto importante observado foi o espírito de equipe que aflorou livremente.

Acreditamos que este é um exemplo bastante evidente de que a solidariedade é uma possibilidade real de acontecer, bastando que, para isto, criemos espaços que incentivem a cooperação entre as crianças e não a competição.

De outro modo, com esta atividade, podemos perceber que as crianças se organizam de forma bastante espontânea quando querem interagir. Quando isto ocorre basta que nós, educadores e educadoras, observemos e busquemos interferir o mínimo possível nas atividades das crianças.

Com esta postura estaremos incentivando aquilo que tanto defendemos e que temos tanta dificuldade de colocar em prática no cotidiano escolar:

- O incentivo à construção da autonomia e da autoria de educandos e educandas.

#### **b) O Grupo Dois:**

Deu origem a um “Dinossauro” representando através do recorte, da colagem, do desenho e da pintura a transfiguração para o papel da imagem do dinossauro.

As crianças atribuíram alguns comportamentos do dinossauro a determinados produtos, como, por exemplo, antes de dormir o dinossauro tomava leite com Nescau e andava de bicicleta no parque. Particularmente deram nome para esse animal de “Amigo”.

Neste trabalho pode-se perceber, como no caso anterior, a forte presença da brincadeira, da imaginação e da criatividade na vida da criança. Percebeu-se que, para as crianças, alguns limites estabelecidos por nós, adultos, são desconsiderados. Por exemplo: para elas – as crianças – alguns comportamentos dos seres humanos são, facilmente, transpostos para outros animais, desde que, com isto, elas consigam satisfazer suas fantasias e imaginações.

Ficou evidente, também, a maneira afetuosa e amorosa como as crianças se referiam aos “personagens” que elas próprias criavam e davam “poderes” humanos.

### **c) Grupo Três:**

Este grupo “criou árvores” que voavam sobre a terra. Algo como uma “floresta voadora”. Era como se as crianças tivessem criando nuvens verdes que se deslocavam pelo céu.

A ideia do grupo fazia uma crítica ao desmatamento. Demonstrando que além da brincadeira a criança também está atenta às questões que envolvem o seu cotidiano, nesse caso, a preocupação com a destruição do meio ambiente. E sem natureza não tinha lugar para brincar.

Mesmo que não tivéssemos feito nenhuma referência explícita à ecologia e meio ambiente, pode-se perceber que esses temas, de certa forma, já fazem parte do imaginário infantil. Neste grupo não se percebeu as crianças fazendo referências às embalagens.

### **d) Grupo Quatro:**

“Criação de Nuvens” no quarto. Nuvens com muito brilho para brincar com bonecas e carrinhos. Fiquei me perguntando se, por exemplo, as crianças não estavam sinalizando que queriam ver uma sala de aula com mais brilho e ludicidade, o que no geral, parece não acontecer.

Viver e brincar em nuvens com brilhos é ficção, mas está no cotidiano da criança quando ela senta em frente à televisão e assiste o seu desenho favorito. Aquele mundo de fantasia se transfere para o imaginário social. Porém à realidade do seu convívio familiar e escolar não são de nuvens e muito menos com brilhos. A realidade sócio-cultural para muitas crianças pode ser muito diferente desse mundo de fantasia. A sala de aula, por exemplo, poder ter mais

brilho e ludicidade, o que no geral, parece não acontecer. Entre a ficção e a realidade está a criança, crescendo no meio dessa dicotomia.

Resumidamente, pode-se dizer que as atividades desenvolvidas pelos quatro grupos “cooperativos” demonstraram que as crianças dialogam e se relacionam entre si com muita facilidade. Constroem desde o “berço” a parte humanizada da cultura inerente a todos os humanos a solidariedade e a *amorosidade humana*. Maturana (2011) pode contribuir com o trabalho docente apontando essas compreensões a partir de uma reflexão que leva em consideração aspectos como:

Nós, seres humanos modernos do mundo ocidental, vivemos numa cultura que se desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade. Em consequência, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Valorizar a razão e a racionalidade como expressões básicas da existência humana é positivo, mas desvalorizar as emoções – que também são expressões fundamentais dessa mesma existência – não o é. As emoções são disposições corporais (estruturais) dinâmicas que especificam, a cada instante, o domínio de ações em que um animal opera nesse instante. Isso se manifesta pelo fato de que, na vida cotidiana, distinguimos diferentes emoções nos seres humanos e em outros animais diferenciando os diversos domínios de ações (domínios comportamentais) em que eles se movem. (MATURANA, 2011, p. 221).

Partindo dessa realidade, o professor tem a possibilidade de perceber, na companhia do seu aluno, uma realidade bem mais ampla e complexa de todas essas construções. A partir da comunidade de investigação, das descobertas e considerações com as atividades lúdicas em sala de aula, a criação e a interação com as demais pode desenvolver um pensamento mais elaborado das coisas e das suas próprias emoções.

Durante o trabalho, as crianças conversaram e se divertiram muito com a atividade proposta. Isso é próprio do ser humano, em ter prazer naquilo que gosta de fazer. O trabalho que realizamos foi gratificante. A criança não tem um discurso pronto, ela vive a experiência e lança mão dos seus conhecimentos e da sua sabedoria diante das situações que precisa resolver. Em outras palavras, ela enfrenta qualquer desafio que aguce a sua curiosidade.

As dificuldades identificadas, durante as observações, as quais permeavam a sala de aula, como a falta de atividades estimuladoras e motivadoras da criatividade, da imaginação e da criticidade da criança podem ser amenizadas com atividades interessantes. Um dos requisitos essenciais é que o professor se torne mais sensível às emoções dos alunos.

É por esse caminho que poderá ressurgir uma nova escola. Nesse sentido, consideramos esse primeiro encontro produtivo e significativo. As crianças disseram que a atividade foi muito diferente e divertida. Metodologia que pode ampliar os horizontes da criança.

### **3.2 A Segunda Atividade Lúdica (Educação Infantil)**

O tema sobre a mulher surgiu a partir da discussão em sala de aula de que a criança tem mãe. Então, decidimos trabalhar sobre: “A Mulher e o Contexto Familiar”.

Para esse encontro pedimos que trouxessem materiais como livros, revistas, cadernos e canetas, entre outros. Logo no início da aula formamos um grande círculo e, após algumas apresentações formais, perguntamos se estavam contentes e dispostas há passarem algumas horas agradáveis. Todos disseram que sim. Então perguntamos se tinham trazido alguns dos materiais solicitados anteriormente.

Depois de alguns instantes, abrimos uma mochila e tiramos uma panela, um ferro elétrico e uma vassoura. As crianças ficaram surpresas com tais materiais e queriam saber o que íamos fazer. Assim, colocamos os utensílios no centro da sala e, individualmente, foram escolhendo um deles. Entretanto, antes lhes perguntamos se conheciam esses objetos e de quais lugares lembravam deles. Todos disseram que conheciam a panela, a vassoura e o ferro de passar roupas de suas casas. Perguntamos quem costumava fazer uso desses instrumentos nas suas casas.

Quase que unanime a resposta foi: minha mãe.

Em seguida lhes perguntamos: O que vocês acham, panela, ferro e vassoura é coisa só de mulher?

Os depoimentos foram impressionantes. As crianças já compreendem que apesar de ser a mãe que mais usa esses utensílios em casa, porém eles também podem ser usados pelo pai, pelos irmãos, pois, isso também, é “coisa de homem”.

Nesse exato instante, estávamos trabalhando a desconstrução de certos valores culturais construídos socialmente. Depois de explorarmos o assunto em questão, demos início aos passos da atividade de acordo com os materiais mencionados anteriormente. O processo educativo centrado no pensamento convergente implica numa solução única. O divergente é que fornece uma variedade de soluções apropriadas para se fazer da criação um brinquedo intelectual e educacional.

Segundo Martins (1986), a livre expressão não é, em hipótese alguma, deixar as pessoas fazerem o que desejam. Cada um pode se expressar da sua maneira independente de modelos e regras pré-estabelecidos. Nesse sentido, entender o campo de referências significa partir do próprio nível da criança, de sua experiência, ampliando seu pensamento, sentimento e capacidades, além de aumentar a sua autoconfiança.

Queremos enfatizar, que a “técnica” em nossa proposta foi se autoperfazendo através dos meios fornecidos de expressão e de descoberta. Posteriormente a exploração da temática, “A Mulher e o contexto Familiar” cada um fez um trabalho individual de colagem, com os materiais que haviam trazido. A partir do desenho, cada criança representou o teor de nossa discussão. Na sequência, cada uma das crianças apresentou o seu trabalho e falou durante alguns minutos a respeito do mesmo.

É óbvio que cada um desses pequenos seres se reportou à sua mãe. A figura mais importante de suas vidas. Nosso papel como professor foi observar e questionar alguns valores cristalizados, tais como: quem cuida da casa é a mulher

e o homem trabalha. Como se cuidar da casa não fosse trabalho. Esses valores e convenções construídos socialmente e equivocados nada mais são de que preconceitos sobre o papel da mulher no contexto familiar. Dessa forma, acreditarmos que esse é o papel do educador, provocar, observar, analisar e questionar. Apontando assim, novas possibilidades de compreensão do mundo.

Em suma, pode-se dizer que as crianças quando questionadas são capazes de dar respostas surpreendentes. E o professor tem que estar disposto a ouvir e questionar alguns conceitos e pré-conceitos que elas julgam serem corretos, mesmo sem saber o porquê.

O nosso trabalho foi prazeroso e criativo e nos deu a certeza de que quando trabalhamos com conteúdos que tenham e façam sentido para a vida da criança, o processo de aprendizado se torna mais significativo. Por isso, as mudanças deverão estar pautadas nos avanços e nas conquistas da comunidade-círculo-investigativo de conhecimento na busca de uma fundamentação qualitativa na educação e, também, na definição e finalidade construtiva de conhecimento para a autonomia e responsabilidade do ser humano no seu agir cotidiano.

Assinala Negrini (1994) que a criança ao chegar à escola, traz consigo toda uma história construída a partir de suas vivências, e grande parte delas através das atividades lúdicas. Assim, torna-se fundamental, que o professor tenha conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural para estar num plano de igualdade com ela no processo de intermediação do ensino.

### **3.3 A Terceira Atividade Lúdica (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)**

“A Caixa com Espelho” foi a terceira atividade desenvolvida nesta pesquisa. Todos sentados em círculo e ansiosos para saber o que tinha na mochila. Todos, silenciosamente aguardavam, pelo momento. Dissemos a eles que na mochila havia muitas coisas, entre elas uma caixa misteriosa. Não era uma caixa comum, dentro dela tem algo muito misterioso. Então, fomos tirando da

mochila porta-retratos e colocando sobre a mesa. Porta-retratos com imagens de famílias e crianças, todas muito coloridas e bonitas.

Colocamos tudo sobre a mesa e todos atentos comentavam o que viam. Mas, o mistério estava no fundo da caixa, que não mostramos é claro. Apenas referenciamos como sendo a coisa mais linda, o tesouro mais precioso que já tínhamos visto. Mostramos para a professora o que tinha na caixa e ela fez uma cara de espanto e admiração: “Nossa, mas é muito lindo”!

Eles ficaram mais curiosos ainda. Deram muitos palpites e levantaram muitas hipóteses, sobre o que havia na caixa. Revelamos então, no que consistia a brincadeira: cada um deveria olhar o que tem dentro da caixa, ver qual é esse tesouro e manter segredo. A regra do jogo é esta: manter segredo deixar curiosos os que ainda não viram. Dentro da caixa havia um espelho. No momento em que a criança fosse olhar o “tesouro”, encontraria a sua própria imagem refletida no Espelho. Os que iam passando pela experiência riam e faziam muitas caretas. Após todos terem visto sua imagem refletida dentro da caixa e terem as mais adversas reações, concluímos a dinâmica abrindo então para o debate numa conversa informal.

Perguntamos: O que vocês viram dentro da caixa? Descobriram o tesouro? Todas as respostas foram atentamente observadas, deixando que se expressassem sem tolher a espontaneidade de expressão. Nessa primeira etapa, concluíram por si mesmas que o tesouro eram elas. E algumas diziam em tom de brincadeira: “Graças adeus eu sou diferente de todo mundo”, “Ninguém é igual a eu”, “Que maravilha que eu sou um tesouro”, entre outras frases. Depois falaram que por sermos importantes e um tesouro precisava-se respeitar quem era diferente, pois “ninguém é igual a ninguém” no mundo.

Assim aproveitamos a ocasião para dizer que era muito interessante o que haviam descoberto: Que cada pessoa é realmente única no universo. Os indivíduos podem até ter alguma coisa em comum como a cor da pele, a preferência por um tipo de música, opinião, mas são diferentes em outros aspectos como; personalidade, sentimentos, emoções, etc.

A partir dessas compreensões as crianças passaram a refletir sobre algumas pessoas que não aceitam as diferenças, de cor de pele, de religião, de raça e que isso não é legal. Em suas falas expressaram que uma pessoa é diferente da outra, cada um tem o seu próprio modo de pensar e de fazer as coisas. Tudo depende da sua própria cultura. As coisas que são importantes ou têm um determinado valor para uma pessoa, às vezes, não tem nada que ver para outra.

Para finalizar a atividade propomos que se organizassem em duplas. Pegamos o crachá de cada um deles e propomos escolheremos um nome aleatoriamente pela “lista de chamada” e este alguém escolherá um crachá que irá formar o par para a atividade que iremos desenvolver. Eles já sabiam a essas alturas, que tudo seria muito interessante e divertido. Todos aceitaram unanimemente.

Cada um recebeu uma folha de ofício branca, lápis de cor, canetinha. Feito isso, começamos o desafio. A proposta era que olhassem para o colega em frente e o desenhasse. Que fizessem um retrato dele como um amigo muito especial, um tesouro precioso. O que foi realmente surpreendente, é que todos fizeram desenhos originais de seus colegas. Concluída as obras cada dupla foi na sala a frente da turma apresentando o que desenhou de seu colega. Após cada apresentação era dada uma salva de palmas para a dupla. Todos aplaudiam muito.

As Conclusões dessa prática geraram nas crianças uma lembrança significativa e positiva. Elas interagiram espontaneamente e em nenhum momento foram impedidas de serem elas mesmas. E se um dia elas se perguntarem “quem sou eu”? Poderão até responder: “Um tesouro muito valioso”.

Neste sentido, as brincadeiras que são oferecidas as crianças devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontrarem. Os professores sabendo da importância dessas fases do desenvolvimento infantil precisarão apenas estimulá-las para que desenvolvam capacidade do ir além.

### 3.4 A Quarta Atividade Lúdica (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“A Barraca mágica”. Esta foi a quarta atividade na qual trabalhamos com exercícios e brincadeiras pedagógicas sócio-educativos, a partir da interação e da prática lúdica e amorosa. Todas elas tiveram como ponto de partida as observações e as avaliações em sala de aula. Para ampliar a atividade procuramos desenvolvê-la em consonância com a compreensão do “pequeno-sábios” e grandes educadores.

Refletimos durante tais observações, como um ser tão pequeno e, considerado, na maioria das vezes, pela educação tradicional, como “insignificante”. Acreditamos que ampliar a consciência sobre educação, emancipação e liberdade pode ser o caminho mais seguro na direção de uma educação emancipadora. Depois de algumas reflexões pensamos em uma atividade que instigasse ainda mais as crianças, fazendo que se divertissem mais ainda. E com isso, pudessem entender que o educar pode se dar numa relação recíproca de trocas amorosas com o outro.

Tivemos um *insight* de levar uma “Barraca Iglu” e propor uma atividade que despertasse o interesse das crianças. Inicialmente agradecemos as maravilhosas aprendizagens assim como, o interesse e contribuição de todos nas atividades. Em seguida, explicamos como aconteceria a atividade lúdica. Armamos a “Barraca Iglu” dentro da sala de aula. Todos de alguma forma contribuíram até verem, definitivamente, a Barraca montada. Cada criança sentou-se em círculo na frente da barraca. Contamos para eles, a história do “Menino do Dedo Verde” (MAURICE, 2008). Finalizada a história, e das várias ideias comentadas sobre a história, formamos duplas.

Explicamos a todos que aquela barraca era uma “barraca mágica”. Com a ajuda da professora uma dupla por vez entraria na barraca. Ela permanecia fechada enquanto a dupla de criança estava lá dentro. Assim, cada dupla poderia explorar, conhecer o que estava dentro da “barraca mágica”: Pois lá, encontrava-se “o mundo mágico do Menino do Dedo Verde”.

Nessa aventura, conter o excesso de euforia e curiosidade entre os que haviam ficado de fora da barraca não foi fácil. Quem entrava na barraca saía todo pintado de tinta guache. Na barraca aconteciam lá suas mágicas! A professora no interior da barraca transformava todos em “Meninos do Dedo Verde”, amarelo, vermelho, azul, laranja, preto, enfim, em dedos de muitas cores.

A diversão foi intensa, cada dupla que saía da barraca era recebida com curiosidade e muitas gargalhadas. Não era para menos. Além dos dedos, apareciam meninos e meninas de bigode e cavanhaque, meninos com bochechas e nariz pintados.

Para concluir a atividade, cada um, dotado de poderes, recebeu materiais para representar, a partir do desenho, uma mágica que deixasse o seu colega muito feliz. Após a conclusão dos trabalhos cada mágico da cara pintada apresentou para a turma a sua mágica.

Nesse instante, o grupo estava desenvolvendo a sua capacidade criativa, imaginativa e afetiva de expressar o cuidado com o outro. Enfim, sentir-se mágico e ter poder de fazer alguém feliz é um desafio que o professor deveria propor todos os dias na sala de aula. O que se destaca pedagogicamente com essas atividades é a possibilidade do professor se apropriar delas como uma alternativa viável a experimentações pedagógicas.

Desse modo, o lúdico está relacionado ao brincar, aspecto predominante na vida cotidiana da criança, desde os tempos mais antigos da humanidade, sendo, assim, atividade basilar em sala de aula:

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante, porque canaliza, orienta, organiza a energia da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupações. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos, pensados ou imaginados. (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 13-14).

O sentido e o significado do ato educativo através da cultura participativa do professor, apesar de todos os avanços e esforços em sua superação na sociedade contemporânea, não tem, de um modo geral, explicitado favoravelmente, ao jogo, a brincadeira. Nesse sentido, a criatividade e a imaginação, como condições para ampliar a expressão social da criança, tendo como princípio a realidade cultural da comunidade de investigação.

De acordo com os apontamentos de Gardner (1994, p. 64), os jogos simbólicos constituem uma forma primária de uso dos símbolos para as crianças, na qual elas têm a oportunidade de experimentar papéis e comportamento que poderão, em seguida, assumir no mundo adulto. Durante a atividade, as crianças, enquanto sujeitos envolvidos pela brincadeira passavam uma ideia de unidade; eles formavam um grupo coeso, todos estavam envolvidos numa experiência significativa, o que os envolvia de tal modo que não se percebia as desavenças corriqueiras na disputa por materiais, entre outras desarmonias que nós acompanhamos na rotina escolar. Isso nos leva a crer que a transformação está diretamente ligada à prática emancipadora do professor.

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 27).

Com tais evidências, é possível apontar um propósito maior para a vivência do lúdico e da amorosidade na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal propósito exige do professor um olhar para si mesmo e, conseqüentemente, um olhar crítico, afetuoso e emancipador para a criança.

É possível ainda afirmar que o professor, ao reconhecer os seus limites, conseguirá lidar melhor com os limites dos outros. Para isso, é fundamental uma formação docente de qualidade, sendo, essa, ressignificada no decorrer da sua ação cotidiana, a partir de uma formação continuada.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado a este momento de fazer uma pausa e apresentar algumas das minhas reflexões sobre a pesquisa até aqui desenvolvida quero explicitar, a seguir, algumas conclusões e considerações sobre o processo que desenvolvi no decorrer desta pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação.

Nas experiências relativas às atividades pedagógicas, as crianças vivenciaram a ludicidade sem fragmentarem o fazer do brincar e do jogar, do fluir do viver educativo. Este fluir do viver educativo foi, nesta pesquisa, um exemplo de que, o que acontece no “fluir de nosso viver” (Maturana) é aquilo que nos faz ser o que somos. Reafirmaram-se, assim, minhas hipóteses iniciais e, também, várias das proposições feitas por autores – fonte de referência para esta pesquisa - como Paulo Freire, Humberto Maturana e outros.

Ficou evidenciado que estas duas dimensões do humano acontecem de forma entrelaçadas. Estão identificadas entre si e as experimentações da linguagem e da representação deram garantias para a efetivação do imaginário e da criatividade na sala de aula.

Brincar na infância com os pequeno-sábios exige que se tenha um bom conhecimento técnico, bem como teórico a respeito do desenvolvimento dos jogos e das brincadeiras para poder dinamizá-las e, assim, dar voz às crianças.

Contudo, não é apenas isto. Há que ir-se além. Para que este ir além aconteça, defendo que devemos buscar nas emoções que elegemos, como importantes e imprescindíveis para o fazer educativo e para o exercício da prática pedagógica, os ingredientes pedagógicos e epistemológicos.

Uma pergunta inicial, e que espero ter respondido com esta pesquisa foi: Que ações devemos privilegiar na prática educativa escolar?

As ações do brincar, do acolher e do amar. Quanto mais intensas e modificadas forem as brincadeiras e os jogos, mais subsídios proporcionam para o desenvolvimento mental e emocional da criança. Este desenvolvimento mental

e emocional nada mais é - em meu entendimento - que o exercício da criatividade e da inventividade tão próprios de toda criança e que, não raro, acaba se perdendo nos meandros das técnicas burocráticas muito presentes no ato pedagógico tradicional.

Em contraposição a estas técnicas burocráticas e “domesticadoras”, busquei apresentar em minhas análises feitas sobre as atividades desenvolvidas, junto às crianças, é que busquei reflexões que visem a criação de formas de incentivar a emergência da espontaneidade e da ampliação de espaços imaginativos para a criança.

Essas situações imaginativas, e mesmo ilusórias, permitem que as crianças elaborem o seu imaginário e se movimentem em um espaço temporal imensurável. Percebeu-se que à medida que vai evoluindo no seu brincar, gradativamente, aparecem de forma clara, as regras que são negociadas mesmo que não haja uma linha divisória entre os jogos imaginativos e os jogos com regras.

Com relação às regras, Vigotsky (1988), ao contrário de Piaget (1998), vem nos assinalar que em todo o jogo não existem regras visivelmente pré-definidas ou formuladas, mas é nele que estão implicitamente regras que são determinadas na própria situação originária. Além disso, quando a criança brinca “é como se ela fosse maior do que é na realidade”. A criança se vê como um “Gigante”. O brincar na infância é que origina “uma zona de desenvolvimento proximal na criança”.

Compreendemos que é através da ludicidade que a criança amplia suas estruturas básicas, adequando suas necessidades socioafetivas e a sua consciência de mundo. Como já apontamos anteriormente, não estamos interessados em explorar as passagens entre os jogos simbólicos e os jogos de regras nessa pesquisa. Seguimos mais as ideias de Vigotsky. Para ele, as regras se perfazem livremente. Piaget (1998) deu sua importante contribuição para os estudiosos que procuram entender o faz-de-conta (o jogo simbólico) procurando decifrar como se desenvolve a inteligência da criança na sua fase inicial da vida. A característica do jogo simbólico é uma tentativa de levar a criança a assimilar o real ao eu.

Adentrando mais profundamente na questão da prática pedagógica emancipatória e de conscientização durante as interações no contexto escolar, em sala de aula, procuramos observar os fenômenos inerentes à realidade sociocultural das crianças assim, como outros fatores que contribuíram com a temática da ludicidade e da amorosidade.

Dessa forma, pelo viés filosófico o do enfoque teórico de Lipman (2001) engrandeceu-se a problemática da falta de práticas pedagógicas coerentes e significativas para desenvolver potencialidades essenciais para a vida social da criança. Tais habilidades são trabalhadas por intermédio do que Lipman chama de comunidade de investigação, nas quais professores e alunos conversam de maneira articulada, a partir dos conteúdos significativos para as crianças, compartilhando seus pensamentos.

Nesse jogar de linguagens são iniciadas as discussões, as quais estimulam o ato de pensar de modo organizado e coerente, ao mesmo instante em que aprendem uns com os outros. Algo na perspectiva freireana, aqui neste texto já apresentada, de que se aprende em um processo de relação, de comunhão e não de alguém que ensina para alguém que aprende.

Durante as nossas observações ficou evidente que as práticas pedagógicas, utilizadas pelo professor, desde o primeiro ano são consideradas o início do processo de alfabetização, da leitura e da escrita. Em diversas épocas da história destacou-se a importância do lúdico na escola através de jogos e brincadeiras. Como propunha Rousseau – já referenciado neste texto – compreende-se que os jogos para as crianças não são esportes e deveriam ser sua mais séria ocupação. (ROUSSEAU, 1999 p. 47).

O espaço escolar, além de ser um lugar para aprimorar a formação dos conhecimentos cognitivos, deveria, em primeiro lugar, priorizar as reais necessidades da criança. O que se entende pelo lúdico, pelo jogo e pela brincadeira. Ambos são inseparáveis das características da infância.

Quando o professor, por algum motivo, ou até mesmo por desconhecimento, passa a negar a importância das emoções do amar, do

acolher, do cuidar, como preceitos epistemológicos indispensáveis à aprendizagem, a emancipação e a autonomia da criança, certamente, começa a contribuir para um possível fracasso da criança como sujeito crítico, autônomo, criativo, imaginativo, livre e emancipado.

Quando isto acontece estamos frente a um fracasso da educação, da escola, do ato pedagógico, enfim, estamos fazendo qualquer coisa menos educação. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa tem a intenção de contribuir didática, pedagógico e cientificamente com a instituição de ensino da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nas observações e interações apronta-se que as intervenções lúdicas e amorosas em sala de aula são de grande valia pra o desenvolvimento social, cultural, físico, emocional, humano, crítico e integral da criança. Além do que, foi possível deixar para a escola, uma mensagem positiva quanto à possibilidade de uma educação de qualidade e transformadora.

Experimentar a docência emancipadora na prática e na ação, caracteriza-se como parte significativa da formação continuada de professores. Essa perspectiva pode se concretizar no momento que o docente levar novas ideias para a sala de aula. Desse modo, o projeto proporciona uma visão crítica, diferenciada e emancipadora na formação continuada o professor, destacando-se a reflexão sobre e, a partir da realidade, tanto do aluno quanto da escola. Tal expectativa visa contribuir com o processo de desenvolvimento do espaço social e cultural da instituição de ensino. Assim sendo, o docente tem muitas oportunidades de ampliar sua formação enquanto professor.

De um modo geral, as pesquisas em educação, na intenção de obter uma educação integral e emancipadora dos indivíduos, vêm apontando e aperfeiçoando novas abordagens didáticas. O nosso trabalho não foge a tais perspectivas inovadoras e prazerosas.

Com esse trabalho foi possível constatar que o lúdico é um recurso didático dinâmico que podem garantir resultados eficazes na educação de crianças. Mas, para isso, exige-se extremo planejamento e cuidado na ação das atividades. O

jogo, por exemplo, é a atividade lúdica que pode ser trabalhada pelo professor, ele estimula múltiplas capacidades, permitindo que a criança se envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa.

Através do lúdico, o professor pode desenvolver atividades que sejam divertidas, pedagógicas e emancipadoras. Sobre tudo, as atividades lúdicas podem ensinar à criança a discernir valores éticos e morais, formando, assim, cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades. Além disso, pode propiciar situações em que haja uma interação maior entre os alunos e o professor. Dinamizando uma aula diferente e criativa, sem ser rotineira e desinteressante.

Nas experiências relativas às atividades pedagógicas, as crianças vivenciaram a ludicidade sem fragmentarem o fazer do brincar e do jogar, pois ambos estão identificados entre si e as experimentações da linguagem e da representação deram garantias a efetivação do imaginário e da criatividade na sala de aula. Brincar na infância com os pequeno-sábios exige que se tenha certo domínio técnico e teórico a respeito do desenvolvimento dos jogos e das brincadeiras para poder dinamizá-las e dar voz as crianças.

Quanto mais intensas e modificadas forem as brincadeiras e os jogos, mais subsídios proporcionam para o desenvolvimento mental e emocional da criança. Essas situações ilusórias permitem que elaborem o seu imaginário e explorem um espaço temporal imensurável. À medida que vai evoluindo no seu brincar, gradativamente, aparecem de forma clara, as regras que são negociadas mesmo que não haja uma linha divisória entre os jogos imaginativos e os jogos com regras.

Assim, o espaço escolar, além de ser um lugar para aprimorar a formação dos conhecimentos cognitivos, deveria, em primeiro lugar, priorizar as reais necessidades da criança. O que se entende pelo lúdico, pelo jogo e pela brincadeira. Ambos são inseparáveis das características da infância. Quando o professor passa a negá-lo como instrumento indispensável à aprendizagem, à emancipação e à autonomia da criança, certamente, começa a contribuir para um

possível fracasso da criança como sujeito crítico, autônomo, criativo, imaginativo, livre e emancipado.

Nessa troca de experiências com docentes e discentes podemos perceber como o a prática bancária ainda faz parte do cotidiano escolar. O professor preocupado com a disciplina e o conteúdo, e a criança resistindo à imposição da disciplina e do cárcere em sala de aula. Nesse sentido, voltamos a reafirmar a importância da formação docente. Uma formação que amplie a prática e as atitudes do professor diante das novas exigências de educar indivíduos em plena revolução tecnológica e da instantaneidade de acesso e troca de informações.

Entender o propósito deste trabalho é compreender para além da identificação das dificuldades de concretizar uma prática lúdica e amorosa. É compreender que todos os aspectos corporais, cognitivos, afetivos, sociais, humanos, refletem na construção de uma educação livre, autônoma, emancipadora e integral.

Desse modo, a vivência lúdica e amorosa está diretamente ligada às manifestações corporais, afetivas e cognitivas e, aos diversos aspectos que constituem a história de vida de cada indivíduo em constante relação sócio-político e afetiva.

Demostrou-se nas experiências práticas em sala de aula, ao fazermos as intervenções, que a vida está marcada em nossos corpos através dos atos e das relações sociais, sejam elas positivas e/ou negativas. Independente se for positiva e ou negativa, serão reproduzidas no percurso da vida do indivíduo. A partir desse conceito é que se justifica a postura tradicional e equivocada de determinados professores na sua ação docente. Considerar tais acontecimentos nos permite compreender algumas das singularidades, limitações e potencialidades nas relações pedagógicas no contexto da sala de aula.

E, a partir destas observações, é possível apontar que desconstruir e reconstruir a prática docente é necessário, tendo como foco a afetividade. Para isso, a vivência do lúdico na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige do professor, em um primeiro momento um olhar para si

mesmo, ou seja, para a sua prática, para em seguida direcionar o seu olhar para a criança.

Nesse contexto de discussão, podemos ainda assegurar que o professor, ao reconhecer seus limites, conseguirá lidar com mais maturidade com os limites dos outros. Da mesma forma que, ao reconhecer suas potencialidades, também compartilhará seu potencial pedagógico com o outro. Assim, desenvolverá um caminho mais seguro na trajetória de vida da criança. Contribuindo assim, para sua formação integral e emancipatória.

Diante das experiências realizadas em sala de aula, corroboramos com a possibilidade de uma transformação mais significativa na prática pedagógica docente. Tal possibilidade exige uma mudança de atitude do professor. Ela implica em uma nova postura diante da vida, não apenas uma mudança cognitiva com a aquisição de novos conhecimentos, mas, também, uma mudança afetiva, emocional e corporal, uma aprendizagem que desenvolva uma dimensão integral na vida do indivíduo.

Acreditamos que este estudo sobre a formação docente e a prática amorosa e lúdica em sala de aula, na educação infantil e anos iniciais, abre-nos um caminho dentro do cotidiano escolar para a integração dos vários aspectos do ser humano. Sejam eles: cognitivos, afetivos, corporal social e emocional. Possibilitando assim, que docente e discente se conheçam em suas singularidades. Possibilitando uma compreensão mais espontânea e criativa da vida.

Desse modo, concluímos que o docente que vivenciar o lúdico e a amorosidade, na sua prática pedagógica, estará reconhecendo a importância da brincadeira e das relações sócio-afetivas na formação integral da criança. Ao passo que, se ignorar tais evidências, não se engajar às atividades lúdicas e não se dispuser a desconstruir os corpos formatados por uma formação tradicional, terá maior dificuldade em vivenciar o lúdico assim como, um olhar sensível para a prática pedagógica lúdica dos seus discentes, impossibilitando-os de vivenciá-lo, nem só no contexto escolar, mas também nas relações sociais e familiar.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **El compromiso racionalista**. México: Siglo Veintiuno, 1985.

BARCELOS, V. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro. VOZES, 2006.

\_\_\_\_\_. **UMA EDUCAÇÃO NOS TRÓPICOS: Contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira**. Petrópolis, VOZEZ, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental – sobre metodologias, princípios e atitudes**. Petrópolis, VOZES, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo; ed. Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.  
(<http://pt.slideshare.net/nfraga/paulo-freire-a-pedagogia-da-indignao>)  
Paulo Freire - A Pedagogia Da Indignação  
pt.slideshare.net. Acesso em 24 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **El grito manso**. Buenos Aires. Siglo Vientiuno, 2003.

GARDNER, H. **A Criança Pré-escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GAMBOA, SANCHES. **PESQUISA EDUCACIONAL: quantidade-qualidade**. São Paulo. CORTEZ, 1995.

GAUTHIER, J. **Sociopoética - Uma pesquisa em Educação**. Florianópolis. UFSC, 1998.

KUENZER, A. Z. **A relação entre teoria e prática na educação profissional**. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI (Org.). **Conhecimento Local e Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

LIPMAN, M. **A Filosofia em Sala de Aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

\_\_\_\_\_. **Natasha: diálogos vigotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LUNA, S.V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL**. São Paulo. CORTEZ, 1989.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. Sícoli & PASSOS, N. Christe. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. "Temas e Técnicas em Artes Plásticas". São Paulo, ECE, 2ª edição, 1986, p. 26 e 35.

MATURANA, H. R. & ZOLLER, Gerda Verden. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2011.

\_\_\_\_\_. MATURANA, H. R. & ZOLLER, Gerda Verden. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004 2ªed.

\_\_\_\_\_. ; REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis. Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. & VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Campinas, SP: Workshopsy, 1995.

\_\_\_\_\_. **Revista Humanitates**. Volume I - Número 2 - Novembro **2004** - ISSN 1807-538X. Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>  
Acessado em: 20 de Junho de 2012.

MAURICE, D. **O menino do dedo verde**. 85ª Edição. São Paulo: Editora José Olympio, 2008.

MINAYO, M.C. de S. Org. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: ed. Vozes, 1994.

NEGRINE, **A Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PIAGET, J. A. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PORCHER, Luis. **Educação Artística: Luxo ou Necessidade?** . São Paulo: Summus, 1982.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola, Atividades Globais de Expressão**. São Paulo: Scipione LTDA, 1989.

ROUSSEAU, J. J. **Emile**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência Pós-moderna**. Rio de Janeiro. Graal, 1987.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências sociais**. Vol.63. pg 235-280, 2002.

VIGOTSKY, L.S. **La Imaginación e El Arte en La Infancia (Ensayo Psicológico)**. Madrid: Akai Bolsillo, 1988.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Mrtins Fontes, 1982.

## ANEXOS

### Anexo A - Roteiro de observações Educação Infantil – (Pré A)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA LUDICIDADE E DA AMOROSIDADE

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL PRÉ A

**Questão da pesquisa:** Como se dá no contexto da sala de aula da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental os processos da construção da ludicidade e da amorosidade na formação da criança?

#### 1 – Postura do professor diante da turma

Linguagem

Postura corporal

#### 2 – Grau de afetividade

Carinhoso

Ríspido

Calmo

Estressado

Desatento

Preocupado

## **2 – Planejamento de atividades**

Dentro do contexto da Educação Infantil

Contempla as necessidades da criança

Contribui com o desenvolvimento social, afetivo e humano da criança

## **3 – Desenvolvimento de atividades**

Do interesse das crianças

Todas as crianças conseguem interagir

O professor participa efetivamente das atividades

## **5 – Jogos, brincadeiras, teatro, música**

São contempladas com frequência na sala de aula

Essas atividades quando realizadas geram discussões com a turma

**Anexo B - Roteiro de observações Anos Iniciais Ensino Fundamental –  
(primeiro ano)**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA LUDICIDADE  
E DA AMOROSIDADE**

**Questão da pesquisa:** Como se dá no contexto da sala de aula da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental os processos da construção da ludicidade e da amorosidade na formação da criança?

**1 – Postura do professor diante da turma**

Linguagem

Postura corporal

**2 – Grau de afetividade**

Carinhoso

Ríspido

Calmo

Estressado

Desatento

Preocupado

**4 – Planejamento de atividades**

Dentro do contexto da Educação Infantil

Contempla as necessidades da criança

Contribui com o desenvolvimento social, afetivo e humano da criança

### **5 – Desenvolvimento de atividades**

Do interesse das crianças

Todas as crianças conseguem interagir

O professor participa efetivamente das atividades

### **5 – Jogos, brincadeiras, teatro, música**

São contempladas com frequência na sala de aula

Essas atividades quando realizadas geram discussões com a turma

**Anexo C - Carta autorização para observação**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA LUDICIDADE  
E DA AMOROSIDADE****CARTA AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_  
Cl \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_ declaro para os  
devidos fins que autorizo e cedo os direitos das observações feitas entre os dias  
\_\_\_ e \_\_\_ de \_\_\_\_\_ do ano de dois mil e doze para o pesquisador  
Elvio de Carvalho e ao Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, para ser usada sem  
restrições de prazo, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a  
transcrições de falas e o uso das referentes as observações citações a terceiros,  
ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-graduação em Educação do  
Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria que detém a guarda  
da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a  
presente carta autorização, que terá minha assinatura.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_de 2013

Local e Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## Anexo D - Autorização institucional



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Orlando Fonseca, Pró-reitor de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, autorizo os pesquisadores responsáveis Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Valdo Hermes de Lima Barcelos e seu estudante de Mestrado **Elvio de Carvalho** a observar em sala de aula os sujeitos-colaboradores de sua pesquisa intitulada “A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade”. A referida investigação objetiva compreender as práticas pedagógicas como possibilidade na formação da criança. Para tal, pretende-se observar dois professores de uma escola pública municipal da cidade de Santa Maria, RS.

Santa Maria, 30 de março de 2013

---

Assinatura