



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Christine Vargas Lima

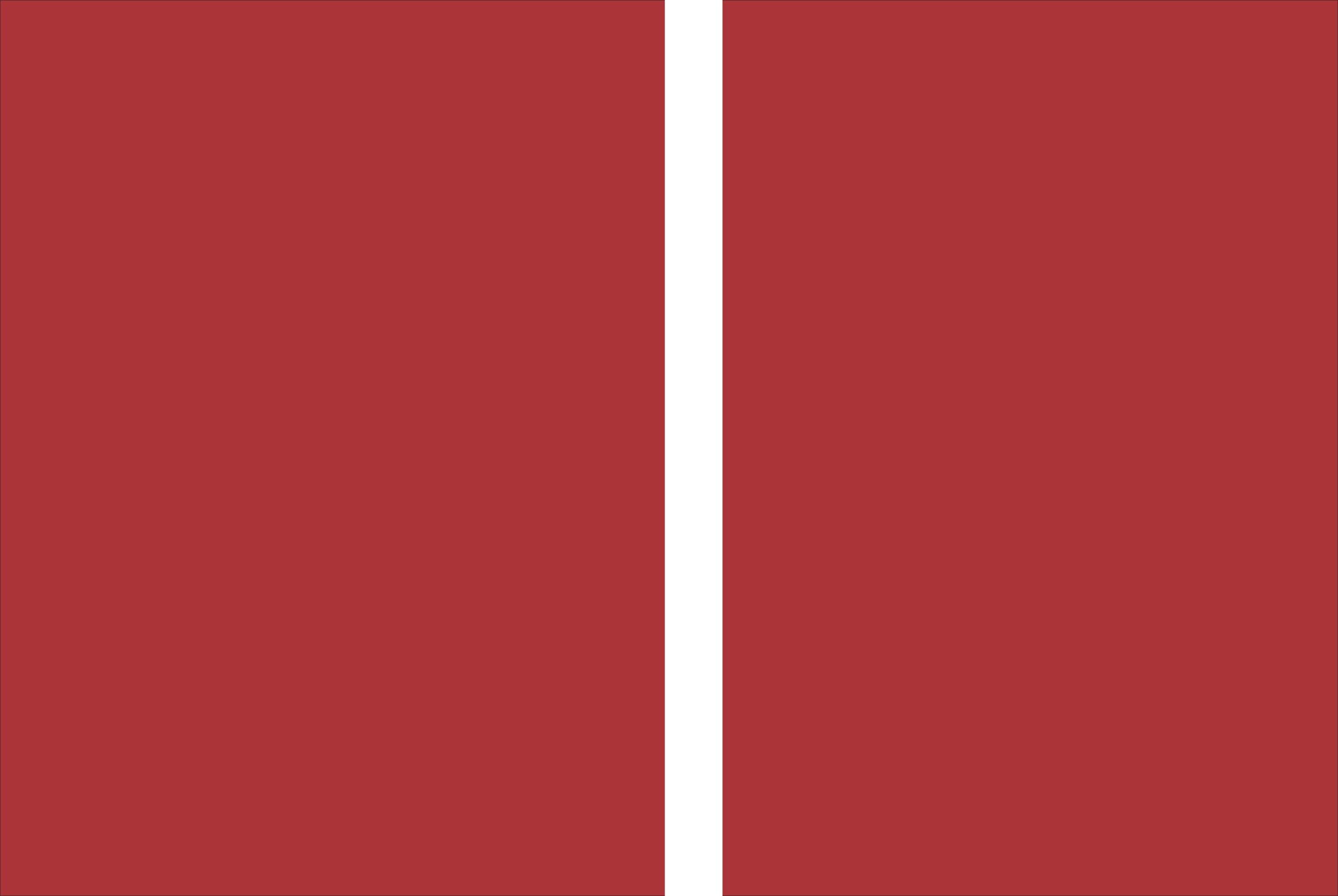
**Os Jogos Cooperativos com crianças:
Construindo caminhos de cidadania**

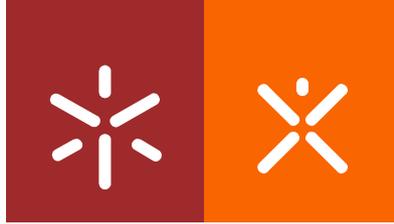
**Os Jogos Cooperativos com crianças:
Construindo caminhos de cidadania**

Christine Vargas Lima

UMinho | 2019

março de 2019





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Christine Vargas Lima

**Os Jogos Cooperativos com crianças:
Construindo caminhos de cidadania**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha

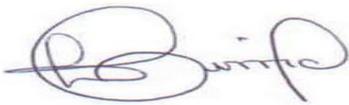
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 22 /03 /2019.

Nome completo: Christine Vargas Lima

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Christine Vargas Lima', written in a cursive style.

Assinatura

Dedicatória

Ao meu filho Nicholas Lima Trelha pela paciência, cumplicidade e amor em toda a trajetória deste trabalho e, principalmente pela compreensão durante as minhas ausências.

Sua presença me fez uma campeã no jogo da vida!

Agradecimentos

A Deus, meu guia que não me permitiu desistir deste trabalho em momentos de inseguranças.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Camilo Teles Nascimento Cunha, que acreditou em mim julgando ser possível a conclusão desta Tese, dispensando incentivo e incansável orientação.

Aos professores e professoras da Universidade do Minho que não pouparam esforços no compartilhar de seus saberes e experiências.

Aos funcionários da Universidade do Minho a acolhida no período do cumprimento dos créditos, em especial ao Arthur, a dedicação e a paciência ao dividir seus conhecimentos na área de informática.

Aos colegas da Direção de Campus Santa Cruz e Departamento de Pedagogia da Unicentro/ PR, Brasil, a colaboração respeitando minha ausência no período da realização da Tese.

A minha mãe, a vivência em todas as etapas do processo, incentivando-me e comemorando cada etapa concluída.

A todas as crianças, professores e funcionários que participaram deste estudo, a disponibilidade e a colaboração, sem as quais este trabalho não seria realizado.

A minha amiga e irmã Lesete Kaveski Rutecki o incentivo nos momentos de fragilidade e a cumplicidade em todo processo do Programa, mostrando-me que é possível vencer por meio da dedicação e da perseverança.

Ao amigo e colega Ari José de Sousa e Maria Fernanda Zucoloto, o apoio, a dedicação e o profissionalismo nas traduções e revisões linguísticas.

A todos os amigos solidários o incentivo e o acompanhamento neste crescimento acadêmico.

Os Jogos Cooperativos com crianças: construindo caminhos de cidadania

Resumo

Esta investigação teve como problema central os jogos cooperativos e a construção da cidadania. Este problema teve origem na observação de crianças flageladas pelas enchentes ocorridas na região sul do Brasil no ano de 2014 e na verificação de que o(s) jogo(s) (cooperativo) foi decisivo no mitigar a dor e ao mesmo tempo foi decisivo na criação de laços relacionais, afetivos, colaborativos entre as crianças e entre crianças e adultos. Perante esta evidência empírica, estabeleceu-se um recorte na investigação, em que se analisou uma escola do bairro atingido pelas enchentes. Dessa forma, através da observação participante, diário de campo e entrevistas, tentou-se conhecer as características, representações, linguagens sobre jogos (cooperativos) de trinta e cinco crianças. Sendo quinze crianças vítimas da tragédia e vinte que não estiveram diretamente ligadas a esse acontecimento. Por outro lado pretendeu-se conhecer também as representações/narrativas dos pais (oito pais) e dos professores (nove professores) que estiveram nesse envolvimento. A investigação teve como ponto de partida a pergunta/problema: Qual a importância dos jogos cooperativos na construção da cidadania das crianças atingidas pelas enchentes? Percorrendo uma abordagem qualitativa e tomando como enfoque investigativo o estudo de caso, a investigação procurou conhecer de forma aprofundada (intrusiva) a importância dos Jogos Cooperativos na construção de laços cidadãos (afetivos, emocionais, relacionais, participativos, de acolhimento, alteridade, políticos...) num determinado contexto e com determinados sujeitos. Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo. As informações recolhidas e os resultados apurados mostram que os Jogos Cooperativos são uma fonte inesgotável que potencializa e manifesta a dimensão relacional – característica tão importante da condição humana. Este facto não deveria ser esquecido pela Educação. Depois das conclusões do estudo e inspirado na riqueza das informações/conhecimentos recolhidos, apresenta-se uma proposta intitulada: Os jogos Cooperativos e a Práxis da Cidadania, como um exercício/contributo para a problemática.

Palavras chave: Jogos, Cooperação, Infância, Cidadania, Educação, Práxis

The Cooperative Games with children: building paths of citizenship

Abstract

This issue was centered mainly on cooperative games and the construction of citizenship. This problem originated in the observation of children who were flagellated in the events that occurred in the southern region in 2014 and in the verification that the game (s) (cooperative) was decisive in mitigating the back at the same time was decisive in the creation of relationships, affective, collaborative relationships between children and between children and adults. To lose this empirical investigation, to be decorated like an investigation, in which one analyzed a school of the neighborhood reached by the floods. Thus, through participant observation, daily field and interviews, the attempts to know the characteristics, representations, languages on games (cooperatives) of thirty five children. Fifteen children suffered the tragedy and twenty who are not directly connected to this event. On the other hand, they knew the representations / narratives of parents and teachers. The piece had as a starting point a question / problem: How important is the cooperative games in the construction of the citizenship of the children affected by the floods? In a qualitative approach and taking as an investigative approach the case study, an investigation that can be ignored (intrusive) of the Cooperative Games in the construction of citizen bonds (affective, emotional, relational, participative, reception, alterity, context and subject subjects. The data collected were submitted to a content analysis. Collective enterprises and results show that cooperative games are an inexhaustible source that enhances and manifests the relational dimension - such an important feature of the human condition. This fact has not been forgotten by Education. After the conclusions of the study and inspiration in the information / knowledge collected, a proposal is presented: Cooperative games and Citizenship Praxis as an exercise / contribution to a problem.

Keywords: Games, Cooperation, Childhood, Citizenship, Education, Praxis

Índice

Agradecimentos.....	Vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Introdução.....	21
1.1 Contextualização da Pesquisa.....	23
1.2 A vivência da investigadora como motivação para o problema (os jogos cooperativos).....	24
1.3 Os jogos cooperativos e o processo investigativo (um olhar preliminar).....	26
Parte I – Revisão da Literatura	
Capítulo I – Sobre os Jogos.....	35
1.1 Introdução.....	37
1.2 Os Jogos.....	37
Capítulo II – Sobre os Jogos Cooperativos.....	47
2.1 Introdução.....	49
2.2 Os Jogos e os Jogos Cooperativos.....	49
2.2.1 Dialogando com as definições de jogos cooperativos.....	55
2.2.2 Dialogando com os jogos cooperativos.....	57
2.3 Jogos na escola – cooperação versus competição.....	60
2.3.1 Cooperação <i>versus</i> competição – alguns estudos.....	64
2.4 Uma experiência cooperativa: a história do grupo UNICOOP/Guarapuava – PR.....	67
2.4.1 Eu tenho “voz” cooperativa e “não” treino cooperativamente.....	69
Capítulo III – Um olhar para a práxis da participação, cidadania e democracia.....	71
3.1 Introdução.....	73
3.2 Sobre a Participação.....	73
3.3 Sobre a Cidadania.....	76
3.4 Olhar para a Democracia.....	83
Parte II – Metodologia e Procedimentos	
Capítulo IV – Os caminhos contextuais, teóricos, materiais e humanos.....	91
4.1 Introdução.....	93
4.2 Enquadramento paradigmático e contextual da pesquisa.....	93
4.3 Estudo de caso.....	93

4.4	A abordagem qualitativa.....	94
4.5	Contexto histórico, regional e pedagógico da escola.....	95
4.6	Cenário da Pesquisa.....	99
4.7	Corpo docente e funcionários.....	100
4.8	Caracterização das crianças e pais.....	101
Capítulo V – Objeto de estudo.....		105
5.1	Introdução.....	107
5.2	Problema.....	107
5.3	Objetivo geral.....	108
5.4	Objetivos específicos.....	109
5.5	Questões/hipóteses de estudo.....	109
Capítulo VI – Metodologia da Investigação.....		111
6.1	Introdução.....	113
6.2	Descrição da amostra.....	113
6.3	Instrumentos de recolha de dados e procedimentos.....	113
	6.3.1. Diário de campo.....	114
	6.3.2 Observação participante.....	114
	6.3.3 Entrevistas.....	115
6.4	Processo de análise e Interpretação de dados	120
Parte III – Apresentação e Interpretação dos Resultados		
Capítulo VII – As vozes das crianças.....		127
7.1	Introdução.....	129
7.2	Chegando à Escola.....	129
7.3	A sala de aula.....	130
7.4	Quem são as crianças, como são... Um pouquinho delas.....	133
7.5	Categoria: os jogos.....	140
	7.5.1 Subcategoria: o que gostam de jogar.....	140
	7.5.2 Subcategoria: se jogar cooperativamente é jogar junto, é ter confiança, é ser aceito - com quem as crianças jogam no seu dia a dia.....	143

7.5.3	Subcategoria: Uma ponte, entre a rua e a escola - onde jogam as crianças.....	146
7.6	Categoria: Família.....	147
7.6.1	Subcategoria: os pais gostam de jogar.....	147
7.6.2	Subcategoria: o que jogam com os familiares.....	150
7.7	Categoria: Escola	152
7.7.1	Subcategoria: O que as crianças querem jogar na Escola.....	152
7.7.2	Subcategoria: A escola que temos - as crianças jogam em sala de aula com os professores.....	154
7.7.3	Subcategoria: Os jogos que queremos fazer na escola que buscamos.....	156
7.8	Categoria: Enchentes.....	158
7.8.1	Subcategoria: muitas histórias - o jogo estava presente.....	158
7.8.2	Subcategoria: as crianças podem contribuir com a escola para sua melhoria - nossas contribuições.....	161
Capítulo VIII – As vozes dos pais.....		165
8.1	Introdução.....	167
8.2	Categoria: os pais de nossas crianças.....	167
8.3	Categoria: Jogo.....	168
8.3.1	Subcategoria: O que jogam os pais com os filhos.....	168
8.3.2	Subcategoria: as crianças gostam de jogar - olhar dos pais.....	171
8.4	Categoria: Família.....	173
8.4.1	Subcategoria: A família na escola - viver a escola.....	173
8.4.2	Subcategoria: jogando na escola.....	176
8.4.3	Subcategoria: a violência na escola.....	180
8.5	Categoria: As enchentes com solidariedade e vivendo a tragédia	182
8.5.1	Com solidariedade – vivendo a tragédia.....	182
Capítulo IX – A voz dos professores.....		185
9.1	Introdução.....	187
9.2	Categoria: formação e característica - Quem são os professores.....	187
9.3	Categoria: Jogos - Os professores jogam. Se jogando nos jogos, o que pensam os professores da escola.....	197
9.3.1	Subcategoria: a importância do jogo.....	198
9.4	Categoria: Família.....	206

9.4.1 Subcategoria: A família na Escola - sobre as atividades lúdicas	206
9.5 Categoria: o jogo nas enchentes - dimensão política, cidadã e participativa.....	209
9.5.1 Subcategoria: Os jogos nas enchentes.....	210
9.5.2 Subcategoria: Pouca cidadania muita política. A escola “na” e “pós” enchente.	212
9.5.3 Subcategoria: Categoria: o Papel do professor cidadão	213
Capítulo X – Depois do conhecimento: uma Intervenção Prática (Pedagógica).....	219
10.1 Introdução.....	221
10.2 Estamos começando a jogar juntos. A Intervenção Pedagógica Cooperativa.....	221
10.3 Avaliação global das atividades.	236
Capítulo XI – Conclusões do estudo.....	239
11.1 Conclusões.....	240
11.2 Limitações e dificuldades na realização da investigação.....	246
Parte IV – Os jogos cooperativos a práxis da cidadania	
Capítulo XII – Os jogos cooperativos e a práxis da cidadania.....	251
12.1 Proposta de jogos cooperativos na construção da cidadania.....	252
12.2 Proposta Teórica e Prática para crianças do 3º e 4º anos: ações cooperativas para a Cidadania.....	253
12.3 Grupo de ações cooperativas com as crianças.....	254
12.4 Grupo de ações cooperativas com os professores e funcionários: “ensinar pelo encantamento”	266
12.5 Grupo de ações cooperativas com a família.....	274
12.6 Chegando ao final de um início de jogo... Conclusões da Proposta.....	277
Referências.....	279
Anexos	
Anexo 1 Autorização institucional para a realização da pesquisa.....	293
Anexo 2 Carta de Autorização para realização da pesquisa na Escola.....	294
Anexo 3 Plano de Ensino.....	295
Apêndice	
Apêndice 1 Guião de entrevistas com as crianças.....	299
Apêndice 2 Guião de entrevista com os pais (família).....	300
Apêndice 3 Guião de entrevistas com os professores.....	301

Apêndice 4	Matriz da categorização das entrevistas com as crianças.....	302
Apêndice 5	Matriz da categorização das entrevistas com os pais.....	304
Apêndice 6	Matriz da categorização das entrevistas com os professores.....	306
Apêndice 7	Apresentação de dados da subcategoria: a voz das crianças.....	307
Apêndice 8	Apresentação de dados da subcategoria: a voz dos pais (família).....	309
Apêndice 9	Apresentação de dados da subcategoria: a voz dos professores.....	311
Apêndice 10	Termo de Assentimento para crianças e adolescentes e Consentimento.....	313
Apêndice 11	Termo de Autorização de uso de imagem.....	316
Apêndice 12	Diário de Campo.....	317

Lista de abreviaturas

BR – Brasil

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMG - Escola Municipal de Guarapuava

FICOO - Festival Internacional da Cooperação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PACTO - Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PIP – Programa de Intervenção Pedagógicas

PR - Paraná

SESC - Serviço Social do Comércio

SP – São Paulo

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICOOP - Grupo de Jogos Cooperativos da Unicentro

Lista de figuras

Figura 1	Mapa de localização da Escola investigada.....	96
Figura 2	A Escola investigada.....	99
Figura 3	Origem da população de aluno.....	100
Figura 4	Tipo de Moradia.....	101
Figura 5	Nível de escolaridade dos pais.....	102
Figura 6	Número de habitantes por residência.....	102
Figura 7	Famílias beneficiadas pelo Bolsa Família.....	103
Figura 8	Vídeos sobre cooperação.....	222
Figura 9	Acordo Social Cooperativo.	222
Figura 10	Vivência : “Zerinho”.....	224
Figura 11	Vivência “Mãe Cola Cooperativo”	225
Figura 12	Vivência: Bolinha de sabão.....	227
Figura 13	Vivência: “Bola ao Gol”.....	228
Figura 14	Vivência: “Futpar”.....	231
Figura 15	Vivência: “Mãozinhas e Pezinhos”	234
Figura 16	Vídeos sobre a cooperação.....	256
Figura 17	Vivência: “Arcos do Amor”.....	257
Figura 18	Vivência: Futpar.....	258
Figura 19	Vivência: “Chinelão” cooperativo.....	259
Figura 20	Vivência; “Re-criação”.....	260
Figura 21	Vivência: Mãe cola cooperativo.....	261
Figura 22	Projetos Transdisciplinares: Horta cooperativa.....	262
Figura 23	Vivência: Elaboração de vídeos cooperativos.....	263
Figura 24	Celebrações.....	264
Figura 25	Passeios culturais cooperativos.....	265
Figura 26	Espaços cooperativos de convivência.....	266
Figura 27	Vivências cooperativas para o autoconhecimento.....	267
Figura 28	Vivência: “Planetas”.....	268
Figura 29	Vivência: Arcos Cooperativos.....	270
Figura 30	Vivência: “O mundo que queremos para todos”	271

Figura 31	Vivência: “Circula”	272
Figura 32	Vivência: A bolinha cooperativa.....	274
Figura 33	Vivência: A teia cooperativa.....	276

Lista de quadros

Quadro 1	Situação Cooperativa e Situação Competitiva.....	63
Quadro 2	Categorias de Análise.....	121

Introdução

1.1 Contextualização da pesquisa

Esta investigação visa aprofundar os estudos relacionados com os jogos cooperativos e a construção da cidadania. Teve como origem a observação de crianças flageladas pelas enchentes ocorridas na região sul do Brasil no ano de 2014, e onde foi possível observar que os Jogos Cooperativos foram decisivos para aliviar a dor e, ao mesmo tempo criar laços afetivos e colaborativos entre as crianças e elas e os adultos.

Sabemos que a técnica, como a tecnologia tem levado o homem (a criança) para um mundo profundamente competitivo com um “déficit” de valores humanos. Destes fatos, a sociedade no seu todo (incluindo a educação) parece situar-se no fragmentado, nos modelos estabelecidos por um sistema que não pensa numa sociedade justa e igualitária, na qual as relações sociais são vividas e construídas por meios coletivos e participativos. O jogo, que envolve a cooperação, a memória, a presença, o rosto, o contacto, a hospitalidade, entre outros, parece estar cada vez menos presente na vida das crianças, assim como dos adultos, dando lugar ao jogo da técnica e da tecnologia, em que a presença, as relações afetivas, as relações de alteridade estão, ou parecem estar mais ausentes.

Tomando como referência estas duas realidades, é necessário pensar em estratégias de ensino que atendam, por um lado, à velocidade das informações proporcionadas pela técnica e pela tecnologia que a nosso ver, tendem a “retirar as crianças de si mesmas” e, ao mesmo tempo elevar estratégias que permitam um sentido mais humano estabelecendo relações entre elas.

Para contribuir com esse desafio, tendo em vista uma melhor educação, propomo-nos realizar uma investigação com jogos cooperativos com as crianças escolares. Uma aprendizagem voltada para o diálogo, para as relações entre pessoas, para a criação e para o sentido, são formas constitutiva *de ser cidadão*.

Por paradoxal que pareça, esta investigação vai centrar-se nos jogos cooperativos que acabaram por ser uma “tábua de salvação”, perante uma tragédia natural (as enchentes).

Nesse contexto tomamos como empreendimento investigativo, os Jogos Cooperativos, pois é nossa convicção (com base na experiência e na literatura) que os jogos cooperativos contribuem com a comunicação, com as relações cidadãs das crianças e dos adultos, para a atribuição de sentidos, não só nos contextos escolares, mas também no tecido social. Cremos que pelo jogo cooperativo, podemos vislumbrar aprendizagens, com experiências prazerosas e comprometidas – alicerces para uma vida adulta comprometida e cidadã.

1.2 A vivência da investigadora como motivação para o problema (os jogos cooperativos)

A realização de um estudo sobre jogos cooperativos, para além dos factos ocorridos (a observação de crianças flageladas pelas enchentes ocorridas na região sul do Brasil no ano de 2014), foi também influenciado pela vida desportiva da investigadora – motivação acrescida.

Oriunda de uma família que por tradição e cultura praticava exercício físico e desportivo teve facilidade em abordar a Educação Física na escola - contrariamente a muitos outros colegas que sofriam de discriminação motora. Em várias modalidades obteve êxito e, conseqüentemente, chama à atenção os professores de Educação Física que, fez com que fosse convocada para compor a seleção do colégio, do clube, a seleção da cidade e finalmente o *staff* maior, a Seleção do Estado.

Os campeonatos de que a investigadora participava no início lhe causavam um certo prazer, pois chegar com medalhas em casa, fazia a alegria dos pais, que sempre a apoiavam na vida esportiva. Mas sempre, ao final dos jogos, algo a incomodava, pois quando deixava a quadra, o cenário não era de total alegria. Muitas meninas, as adversárias, ficavam sentadas na quadra, com um sentimento de tristeza e decepção. Naquele momento, já refletia, pois muitas delas eram suas amigas, com quem se encontrava em todos os campeonatos e, por isso, havia grandes laços de amizades.

Logo, foram percebidos alguns fatos. Como pode, em certos momentos antes dos jogos, serem felizes, compartilhando momentos de união nos refeitórios, nos períodos de folga das competições, entenderem-se tão bem, fazerem brincadeiras, umas com as outras, sem o compromisso de vencer ou sem entrar na quadra de esportes para se digladiarem por uma medalha? Isso a incomodava muito, pois somente aos 17 anos, começava a perceber que fora da quadra era melhor do que dentro dela.

Por ser adolescente, não entendia o que Brown (1994) chamava à atenção, pois estava contribuindo com a uma relação de dominação e de violência, em que os fortes destroem os fracos. E isso, na atual sociedade, é algo natural, constituindo-se uma sociedade de dominação. Acreditamos que, pela idade naquela época, isso não estava em jogo, mas algo desagradável acontecia.

Hoje, atuando profissionalmente com a aprendizagem de jogos, percebemos que essa competição separa as pessoas, desune o que é para unir, ou o que estava unido antes do jogo, pois, após os jogos, as relações não são mais as mesmas constituídas nos alojamentos, nos refeitórios ou nos momentos informais das competições. É como afirma o autor, a sociedade “dominando” os adolescentes que somente jogam para se divertir.

Nesse sentido, surge o questionamento: que jogos são esses? Jogos em que se percebe as

fragilidades da outra equipe e, assim voltar as ações para essas fragilidades, com vistas a vencer, derrotar, num sentimento de separação e não de união? Lembramos ainda de que, muitas vezes, ouvia-se dos técnicos, que as “brincadeiras” e “amizades” deveriam ficar fora da quadra e, que, no momento do jogo, o objetivo era “vencer” para “ser o melhor”.

Realidade cruel e injusta, pois era muito bom estar com aquelas meninas fora de quadra, e compartilhar momentos de sorrisos, alegria, solidariedade e porque não dizer igualdade. Eram iguais, fora da quadra, partilhavam a mesma comida nos refeitórios, da mesma locomoção para irem ao ginásio, muitas vezes, os mesmos banheiros dos alojamentos dos campeonatos, compartilhavam o shampoo de cabelos, pois sempre havia aquela que esquecia no quarto do alojamento e tudo era motivo de brincadeiras e de alegrias.

Concordamos com Brown (1994) o binômio ganhador e perdedor está bem arraigado no sistema cultural dominante, na forma que se aceita que existem uns que sabem e outros que não, uns que têm, outros que não têm, uns que obedecem outros que mandam. Em algumas derrotas da equipe, o técnico apontava erros individuais e não da equipe com um todo. Observava colegas acusadas, sentirem um mal estar incrível, com um sentimento de tristeza e de derrota que lhes faziam muito mal. Mas como diziam: “isso é a vida, às vezes, ganhamos e, às vezes, perdemos”. Alguma coisa estava errada, nesse “jogo” que chamavam de “educação”. Não há como aceitar essa explicação. Tem que haver outra possibilidade de mudança nesse cenário. Já na Universidade ocorrem turbilhões de ideais que são oportunizados na área de Educação Física.

Os anos se passaram, jogamos até a fase adulta e nada mudou. As lembranças boas e menos boas permaneceram, e hoje para a professora de Educação Física, tais lembranças servem de reflexões e questionamentos. As experiências, as lembranças, fundamentam a sua prática, para o que se deseja com as crianças na Educação Física e na Educação como um todo, mas ainda é um desafio para a investigadora.

Em todo esse tempo, reconhece que o esporte lhe possibilitou conhecer os amigos, constituir um grupo. Se não tivesse vivenciado o esporte, as reflexões seriam vazias, pois só quem presencia as experiências, como afirma Neto (2006), experimenta ou arrisca, sabe das emoções vividas nesse cenário.

A Educação Física mostra até os dias de hoje o quanto é possível contribuir com a formação integral das crianças e o quanto se tem a aprender com elas. Nesse sentido, é que se vai ao encontro de grandes mestres, que hoje iluminam sua caminhada, para que se possa contribuir com futuras mudanças, numa sociedade competitiva, injusta, que exclui e que valoriza comportamentos destrutivos.

Em 2001, participou do Festival de Jogos Cooperativos, no SESC Taubaté/SP, uma experiência que mudou totalmente o olhar para o ensino da Educação Física, algo diferente, com possibilidades em que se acreditava e buscava, desde a época que jogava, na adolescência. Lá, encontramos pessoas de diversas áreas, psicólogos, arte-educadores, médicos, professores de áreas diferentes, que procuravam um jogo com uma visão holística, que aproximasse as pessoas e, por fim, constituísse uma teia cooperativa de ações, para o início das transformações.

A partir desse momento, tornamos parceira, entusiasmada com esse novo desafio de poder jogar junto com as pessoas, com as quais compactuavam uma aventura de responsabilidades de constituir uma nova voz, de justiça e igualdade entre as pessoas, entre as crianças escolares que tanto angustiam e ao mesmo tempo fascinam.

Fomos ao encontro do maestro dessa orquestra que se formava, Professor Fábio Otuzi Brotto, que com seu primeiro livro *Se o importante é competir o fundamental é cooperar* (2003), abriu os caminhos para um pensar cooperativamente em que as pessoas pudessem “Ven-Ser” em “Comunidade”. Tanto sua dissertação de mestrado como o seu livro *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um Exercício de Convivência*, são utilizados nos dias de hoje, pelos educadores, como referência de jogos cooperativos no Brasil e muito têm contribuído com as grandes transformações sociais.

Desse momento em diante, começou a acompanhá-lo nos cursos, especializações, *workshop*, com o objetivo de aperfeiçoar e alargar os conhecimentos. Entretanto, ainda havia insatisfação com a aprendizagem das crianças nas escolas.

Percebemos que as discussões de jogos cooperativos na escola são recentes e, como os cursos e aperfeiçoamentos em jogos cooperativos não são restritos somente para professores escolares, existem trabalhadores liberais, muitas vezes, com o foco e discussões, direcionados para outros olhares também importantes para a vida das pessoas, mas não para o objetivo necessário da “escola” ou da investigadora que tem a preocupação com as crianças e com o seu desenvolvimento integral.

1.3 Os jogos cooperativos e o processo investigativo (um olhar preliminar)

Por muitos anos, os jogos são incorporados no cotidiano das escolas somente como forma de motivação ou como ferramentas pedagógicas. Percebemos a sua importância lúdica, entretanto não se lhes conferem a devida importância, enquanto fenômeno de transformação social, no processo

educacional.

As escolas destinam espaços apropriados para sua prática, geralmente em quadras poliesportivas ou áreas livres. Os jogos são desenvolvidos no horário do recreio e nas aulas de Educação Física. Porém, aos poucos esses espaços ficam especializados e são substituídos pela prática dos jogos desportivos. As crianças jogam com regras adequadas, de acordo com o que é ensinado pelos professores da área de Educação Física. Logo as áreas comuns tornam-se competitivas e muitas crianças não conseguem jogar como antes, pois os espaços são destinados somente para quem tem habilidades para os jogos desportivos.

Está clara a realidade que se apresenta pelo modelo instituído. Naquele momento, o jogo não tem mais a função de socializar as crianças, mas criar um movimento de competição, de exclusão social na escola, o que tem como consequência o aumento da violência entre as crianças, o desinteresse pelos conteúdos programáticos e a falta de comunicação entre alunos e professores da escola.

Aos poucos, esse cenário se modifica, pois percebemos que a competição frustra as crianças, dificultando o ensino e suas relações sociais. Nesse sentido, buscamos estratégias, para que as crianças tenham novas experiências lúdicas, resgatando, dessa forma, espaços democratizados na escola.

Ainda como iniciativa isolada, surge, no Brasil, em 1980, por meio da “Escola das Nações”, experiências com jogos cooperativos, cuja filosofia é a educação para paz. Seus objetivos contemplam o trabalho com jogos cooperativos dentro do contexto da abordagem da aprendizagem cooperativa (Brotto, 2001). Dessa ação, sucedem outras realizações nos meios acadêmicos, assim como, em 1989, ocorre o lançamento do livro *Vencendo a competição* de Terry Orlick (Brotto, 2001), uma das principais referências teóricas que embasam muitas ações cooperativas por todo o país.

A proposta com jogos cooperativos ganha visibilidade e consolida-se, em 1992, com a criação do Projeto *Cooperação-Comunidade e Serviços*, em que o professor Fábio Otuzi Brotto e sua equipe de trabalho dedicam-se em difundir a prática por meio de oficinas, palestras, eventos, publicações e produções de materiais (Brotto, 2001).

O Professor Brotto é autor de obras literárias dedicadas às experiências com jogos cooperativos, comprometido, exclusivamente, ao *Projeto Cooperação*, oportunizando aos educadores e pessoas interessadas na área, a reflexão e vivência dos jogos cooperativos. As atividades do grupo são organizadas por meio de cursos de graduação, pós-graduação *latu sensu*, *workshop*, roda de conversas, palestras e eventos que reúnem milhares de pessoas vinculadas com a cooperação, pois o professor acredita nas transformações que ocorrem no mundo pelas metodologias colaborativas nos diferentes contextos.

É notório, dessa forma que os jogos cooperativos se mostram como uma proposta viável para o processo de ensino aprendizagem das escolas, pois observamos, em trabalhos científicos já realizados, que as crianças, por meio dos jogos, relacionam-se melhor, ajudam-se mutuamente, importando-se naturalmente com os sentimentos dos colegas.

Nesse sentido, percebemos que os jogos cooperativos tomam uma dimensão educacional significativa e que, por meio deles, pode-se despertar a motivação das crianças para aprenderem com felicidade, utilizá-los para ensinar a compreender os valores que formam a humanidade em todos os cenários.

Do ponto de vista operacional (teórico/metodológico) e fazendo uma apresentação introdutória da pesquisa, compreendemos a importância dos jogos cooperativos para a formação das crianças nas escolas e motivamos para estender esse desafio a uma região onde ocorreram, em 2014, as maiores enchentes do estado do Paraná/BR, o que levou a investigadora a empreender estudos sobre os jogos cooperativos, no sentido de entender a sua linguagem por meio dos olhares das crianças atingidas pela tragédia e, por esse olhar, investigar se as práticas com os jogos contribuem com a formação cidadã. Logo, o desafio da investigação pauta-se na seguinte questão: qual a importância dos jogos cooperativos na construção da cidadania das crianças atingidas pelas enchentes?

As crianças investigadas residem no próprio bairro atingido, estão cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola Municipal da cidade de Guarapuava PR/BR, e têm entre sete e onze anos de idade. Também participam da investigação oito pais, nove professoras e uma funcionária, pois estão em contato direto com as crianças e contribuem com o tema proposto da investigação.

Por uma questão de ética investigativa, a escola é denominada, nesta Tese, como EMG, está localizada num bairro da cidade, distante da área central, em que existem vários córregos, por isso, no momento das enchentes, foi atingida com maior intensidade, pois os córregos transbordaram, invadindo as moradas da comunidade, causando danos tanto materiais como pessoais. Entretanto, felizmente, o bairro está sendo reestruturado fisicamente, para que não ocorram outras tragédias como essa.

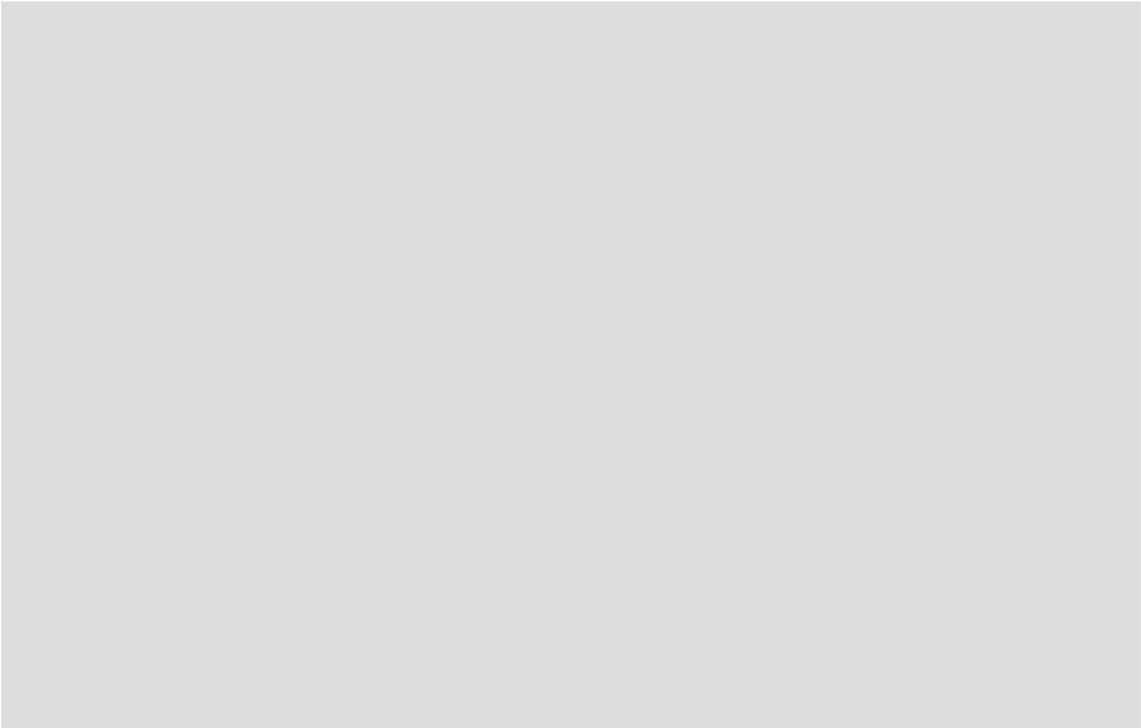
A escola investigada atende a duzentos e oitenta e nove alunos da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. A estrutura física ainda necessita de maiores investimentos públicos, pois há falta de salas para docentes e discentes, não há biblioteca nas suas dependências. O corpo docente é formado por dezessete professoras, uma diretora, uma supervisora e uma orientadora e conta ainda com nove funcionárias entre secretárias, merendeiras e serventes.

A investigação foi embasada na abordagem qualitativa, optamos pelo modelo de estudo de caso,

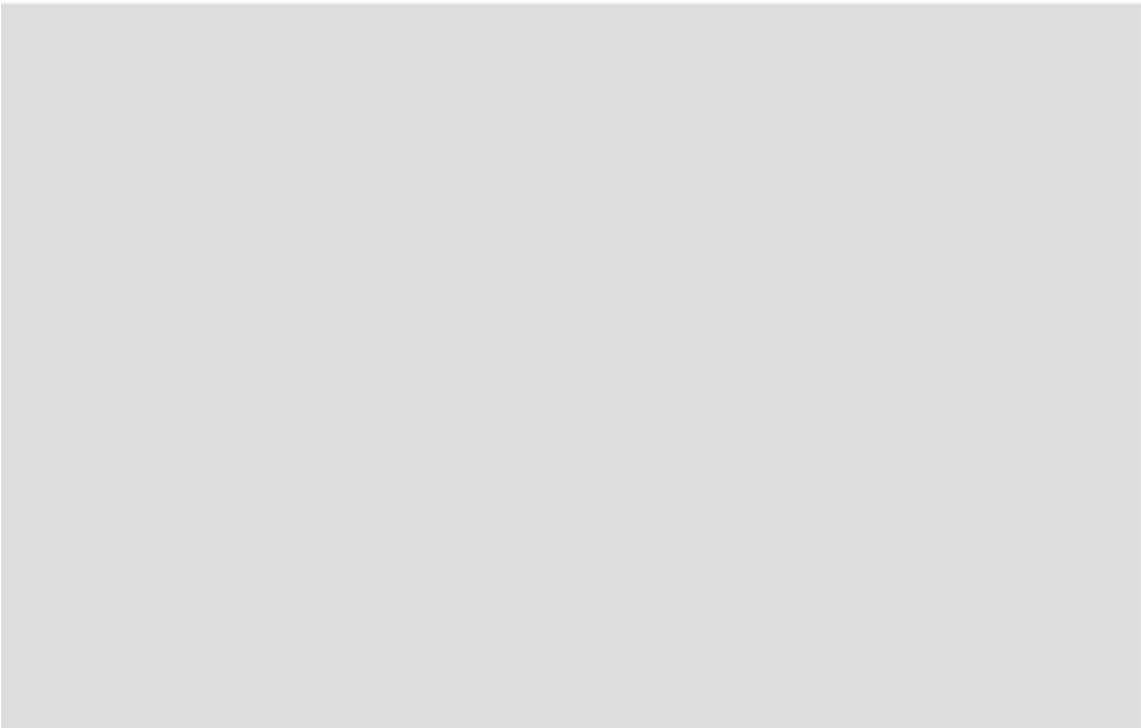
assente em instrumentos de recolha de dados como: observação participante; diário de campo e entrevistas. Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo. Das múltiplas informações, recolhidas foi possível um aprofundamento das interpretações do contexto da organização da escola e dos participantes, levando à construção de uma proposta pedagógica.

Também para responder ao problema de pesquisa e para subsidiar a proposta, foram elencados: objetivo geral, objetivos específicos e a formulação de algumas questões/hipóteses de estudo.

Este estudo está dividido em cinco partes principais. *Na primeira parte*, Revisão da literatura, divide-se em três capítulos: acerca do (s) jogo (s); sobre os jogos cooperativos; e, um olhar para a práxis da participação, cidadania e democracia. *Na segunda*, metodologia e procedimentos, divide-se em três capítulos: os caminhos contextuais, teórico, materiais e humanos da pesquisa, objeto de estudo e metodologia da investigação. *Na terceira*, apresentação e interpretação dos resultados, está estruturada em quatro capítulos: As vozes/práticas das crianças; as vozes/práticas dos pais; vozes/práticas dos professores e ainda um olhar cruzado a essas representações e práticas que leva a um projeto de intervenção (pedagógica). Finalmente, *na quarta parte*, é apresentada uma proposta: Os jogos cooperativos e a práxis da cidadania - como um exercício/contributo para a problemática.



PARTE I
Revisão da
Literatura



Apresentação

A parte I do estudo referente à Revisão da Literatura está dividida em três capítulos: Acerca do(s) jogo(s) (I); Sobre os jogos cooperativos (II); Um olhar para a práxis da participação, cidadania e democracia (III). Pretende-se um enquadramento teórico que responda ao problema, atendendo os objetivos e questões/hipóteses propostos na investigação.

Capítulo I – Sobre os jogo(s)

1.1 Introdução

Neste capítulo são apresentadas algumas das definições dos jogos, bem como suas características e funções, as quais procuram relacionar o jogo no processo educacional das crianças, uma vez que o espaço desta investigação diz respeito às crianças, à escola, a sua comunidade e à presença do jogo cooperativo. Estruturamos este capítulo com o objetivo de compreender essas relações.

1.2 Os jogos

O jogo é uma forma de ver e estar no mundo. Ele manifesta movimentos por meio dos corpos sociais que estão presentes numa sociedade que ainda não é justa, no que diz respeito ao indivíduo cidadão.

Em vários estudos científicos, os investigadores da área de jogos demonstram preocupações em conceituar ou caracterizar os jogos. Muitos acreditam que ele é considerado diversão, uma forma de a criança ter liberdade, cultura, preparação para ao trabalho, brincadeiras, com ou sem regras, que tem um fim nele mesmo. Entretanto é certo que o jogo se movimenta em vários sentidos, espaços e tempos. Isso é observado na sua prática, em que a cada momento ele acontece independente de componentes objetivos, em que suas características são modificadas e são distintas por quem joga, sejam crianças ou adultos.

Em meio às visões reducionistas e ainda positivistas que definiram o jogo, não se pode negar que tiveram os seus significados engessados. Percebemos que essas abordagens não atendem às expectativas dos estudiosos do séc. XXI. Na atualidade, segundo alguns estudiosos, o jogo não é visto como algo divisível, muito menos fragmentado, ele é analisado com um todo.

Nesse sentido, João Freire (2002) entende o jogo como uma abordagem de totalidade, como ele denomina de corpo inteiro, considera-o como uma unidade complexa. Para o autor, o significado do jogo não está mais na parte que o compõe e sim na identificação dos contextos em que ocorrem.

É importante ressaltar que, em nenhum momento, o autor deixa de valorizar os componentes dos jogos, mas acredita, assim como a investigadora, nas conexões que acontecem no jogo, que são produzidas pelas crianças e vão além da identificação de elementos que o formam. Entretanto, ao olhar o jogo na escola, essa divisão fica muito evidente, pois a sua cultura é ainda limitada. Observamos que ele é definido para a comunidade escolar como um instrumento pedagógico, recompensa, ou ainda, como um espaço de indisciplina, desordem entre os alunos. Uma vez, que em muitas escolas, existe um

mal-estar entre alguns professores, quando precisam sair das salas de aula e levar os alunos para uma atividade em espaços livres, em que, geralmente, acontecem as atividades lúdicas, fora da sua zona de domínio.

O jogo para as crianças, como instrumento pedagógico, pode ser significativo desde que não se perca a capacidade lúdica em sua prática, ou como retrata Brougère (2002), em que acredita que existe uma dimensão simbólica no jogo, já que a criança apropria-se de diversas imagens, representações, símbolos que serão manipulados por ela. Nesse sentido, entendemos que o jogo, enquanto instrumento pedagógico, pode ser oportunizado para as crianças desde que não perca suas características e significados lúdicos.

Ainda percebemos que a escola resiste ao espaço do jogo no seu processo de ensino aprendizagem. Infelizmente, esse espaço é confundido com os espaços do recreio ou das aulas de Educação Física, não os deixando de lado, pois também são contextos valiosos no desenvolvimento integral das crianças, contudo são compreendidos como um processo à parte da aprendizagem. As crianças reconhecem o que as fazem felizes e que são nesses espaços formativos que elas desenvolvem muitos de seus sentidos

Fortuna (2014, p. 25) acredita que se busca na educação, a aprendizagem do jogo com prazer. Esse prazer segundo o autor, se faz presente naquilo que o caracteriza como “[...]a espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade interna e externa, interatividade, simbolismo constante, desafio e instigação, mistério, imponderabilidade e surpresas.” Para os autores, no momento que as atividades dos jogos são dirigidas pelos professores, perdem-se as características de liberdade e espontaneidade, fulcral no desenvolvimento do jogo.

Já as aulas de Educação Física ocorrem em momentos definidos pela escola, bem como o espaço do jogo, sendo esse um movimento isolado do contexto da educação das crianças. João Freire (2012) atesta que a escola se preocupa com a aprendizagem inicial da criança e não com o que vem depois, pois aquilo que é aprendido deve ser lembrado por ela. Segundo o autor, o jogo não deixa esquecer-se do que foi aprendido, tanto que, quando a criança aprende um jogo e tem prazer em refazê-lo, repete várias vezes pelo prazer que teve em suas superações. Logo, após aprender, a criança joga por prazer e não mais pelo objetivo do jogo.

Essa constatação se torna importante para a vida das crianças, pois esses conhecimentos são incorporados por elas que começam a repeti-los de forma diferente, em outros contextos, e se formam novas relações motoras, cognitivas e sociais. Não raro, observa-se, também, adolescentes relembando,

com alegria, episódios da infância, com os jogos que aconteceram na escola. Percebemos o prazer com que falam desses momentos lúdicos que ficam na memória. Nesse sentido, os prazeres das repetições motoras ou cognitivas vão além das funções dos jogos no aspecto educacional, fazem com que se constate que aquilo que foi aprendido foi assimilado pelas crianças, com prazer. A preocupação, nessa perspectiva, é que a escola cumpra e perceba esse objetivo do jogo, incluindo-o na organização de ensino, mesmo de forma funcional.

As experiências vivenciadas no jogo pelas crianças, estão impregnadas de prazer e diversas manifestações sociais. Nesse sentido, Macedo (2013) concorda com essa afirmação, ao afirmar que há dois tipos de experiências que ocorrem no jogo. Um deles, é o momento lúdico, em que a criança é protagonista das suas ações, sem a mediação do professor e outro, com a mediação do professor e a intencionalidade em direcioná-los por meio de recortes, problemas e conflitos que ocorrem no jogo, no momento da sua prática. Para o autor, essas duas experiências se complementam, promovendo a compreensão melhor do jogo, contribuindo para que a criança se saia bem ou jogue bem, jogando certo e respeitando o colega. A criança sente um prazer mesmo perdendo o jogo, pois, dessa forma, compreende também que há uma possibilidade de troca, uma ação coletiva entre eles.

A cultura séria impregnada na escola, afasta o divertimento da aprendizagem da criança. João Freire (2002) afirma que nem sempre isso acontece, pois depende do modo como é analisado esse momento. O autor exemplifica que, às vezes, os jogos se tornam sérios, porque as crianças concentram-se na brincadeira, e para elas, é uma atividade séria sem perder o prazer de brincar até porque se, utilizam de repetições ao sentir que a atividade está prazerosa. Mesmo assim, o autor admite que a seriedade no jogo é uma característica do trabalho, que não deixa de ser jogo.

Ao contrário do que pensa João Freire (2002), Huizinga (2001) afirma que as crianças no processo educacional se representam, elas colocam as máscaras e apropriam-se de personagens de forma intensa, esquecendo-se inclusive do que é vivido na realidade por elas. A essa situação o autor chama de imaginação, pois, de fato, as crianças são transportadas para um mundo prazeroso em que assumem essa característica livre, consciente e, segundo ele, não séria.

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhadas de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana.' (Huizinga, 2001, p.33)

Ainda que Huizinga (2001) constata características divisíveis do jogo em seus estudos, entendendo ser trabalho quando as crianças executam o jogo com seriedade. Ele chama à atenção para outra direção importante que ultrapassa o que existe no jogo, algo que transcende à necessidade da vida. O autor aponta para um sentido de ação, que vai além do instinto ou espírito, devido ao fato de existir algo não material na sua pura essência.

Acreditamos que essa essência, mencionada pelo autor, deve ser repensada para essa ação, sendo utilizada na escola para unir, somar, agregar e não para dividir as crianças, pois supera a motricidade. No ato de jogar, não há julgamentos nem críticas, há percepções de que unidas formam grupos para participações em sociedade, e isso é um fenômeno importante no processo de vida da criança.

Entretanto há outra definição de jogo em que Duflo (1999, p.13) acredita “[...]é uma dimensão essencial da existência humana”, pois o jogo na sociedade contemporânea considera tudo o que vem de movimentos práticos, podendo ser jogo, como os jogos teatrais, econômicos, políticos, etc. Refletindo-se nesse sentido, os movimentos são considerados jogos que estão intimamente ligados aos processos históricos de lembranças vividas pelo ser humano, são herdados e manifestados nos movimentos de jogos apresentados pelo autor.

Por outro lado, o autor afirma que existe a condição da felicidade, inspirado em Aristóteles, na noção de *eudaimonia*, é considerado um ato, uma atividade de jogo, ou seja, o jogo pelo prazer de jogar. Se o jogo é um ato de felicidade (*eudaimonia*), nada mais natural que o considerá-lo essencial para a existência, pois é mister afirmar que a sociedade está com carência de felicidade, e isso só poderá ser possível jogando-se com felicidade. São os exemplos desses jogos felizes, que criam laços hereditários para futuras gerações menos competitivas, mais solidárias, que valorizam a felicidade entre seus pares.

Para que isso aconteça, é necessária atenção com as crianças, desde o início da sua vida, Piaget (1993) já externa essa preocupação, já que nas crianças os jogos se manifestam de forma lúdica desde os primeiros meses de vida no período chamado de sensório-motor. Esse processo lúdico dá-se de forma contínua nas crianças, pois o jogo na infância se caracteriza por etapas de significações e ressignificações que se constituem na rotina das crianças. Assim, elas compreendem e constroem relações sociais. Entretanto, para que a construção se concretize, é necessário que a criança sinta-se autônoma em seus movimentos, tenha liberdade no modo de agir, o que só será possível com os meios que o educador apresenta o jogo para ela.

Macedo (2013) reflete sobre questões relacionadas ao jogo da vida das crianças, por serem

imaturas, elas não têm respostas frente a vários problemas socioeconômicos e o jogo pode dar respostas para os conflitos que elas não sabem resolver. Pois, segundo o autor, o jogo ocupa o vazio que o mundo lhes apresenta. No processo educacional, acreditamos que a escola é instrumentalista e tem uma concepção de adultos e não de crianças para os jogos. Logo, o conhecimento faz mais sentido para a criança por meio do jogo.

De fato, a escola não analisa, tampouco realiza as relações que o jogo apresenta à criança. Por ser instrumentalista, não lhe é tirada a responsabilidade de realizar as relações pedagógicas que o jogo possibilita. É nessa abordagem que Macedo (2013) chama à atenção que os jogos da escola tradicional reafirmam nas crianças essa lacuna, em que, muitas vezes, elas não têm a consciência do que estão jogando, e para ele isso pode se tornar um jogo que não acrescenta nada, ou que ensina somente convenções que os educadores ensinam, sem valor. Logo a escola não ensina as relações da vida por meio do jogo, para que as crianças tenham um futuro mais justo e não reproduzam movimentos mecânicos.

Ainda no percurso escolar, o autor define o jogo como uma investigação, é por meio dele que a criança tem intimidade com a produção do conhecimento, pois existe uma construção de respostas por meio da ludicidade, simbologias e de operações integradas. Nesse sistema de investigação para a aprendizagem, a criança aprende ganhando e perdendo, mas compreendendo que pode tentar novamente, ter amor ao conhecimento e esperança pelo que faz o jogo. Dessa forma, o jogo é tratado com olhares sociológicos, filosóficos e espirituais.

Para Neto (2015), quando a criança joga, há necessidade de ouvi-la e isso só é realizado se ela for observada com rigidez, pois esse componente investigativo diz respeito ao processo de aprendizagem, em que os jogos, segundo ele, têm papel fundamental. De acordo com o autor, seus benefícios na infância, envolvem o desenvolvimento motor, o perceptível, cognitivo, social linguístico e todas as dinâmicas que estabelecem o ponto de socialização.

Esse aspecto mencionado é verificado nos jogos da escola no momento que as crianças tomam decisões, divergem umas das outras, descobrem suas capacidades, soluções e estratégias, elas experimentam seus corpos por meio dos jogos e brincadeiras. São níveis complexos que acontecem no jogo e, por isso, há necessidade de considerá-los diferentes, únicos, ultrapassando o modelo fixo e reducionista para o desenvolvimento.

Nessa perspectiva e compactuando com Neto (2015), o brincar é uma forma de adaptar-se, relaciona-se com a história evolutiva da criança que passa por etapas. Além da adaptação, ela supera

obstáculos sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, para ele, o brincar é um treino das situações, motoras, sociais e emocionais, que as crianças brincam porque necessitam viver seu corpo. É no brincar que a criança dá sentido à existência. Por isso, conclui o autor, brincar é desfrutar a existência.

O jogo é uma atividade presente, é uma ação que acontece no momento. Observamos que é difícil conceituá-lo, pois a ação presente é objetiva, ou não. Aliás, muitas vezes, não o é pois a subjetividade nos jogos das crianças faz parte do seu universo representado pelas situações de fantasias, paixões, amores, felicidade e vontade de fazer acontecer, já que as emoções estão em todos os lugares dessa ação.

Nesse pensamento, procurando definições para o jogo, Kishimoto (1999) representa uma das maiores expressões em jogos na Educação. A autora acredita que eles têm especificidades e por isso, há dificuldade em definir um único conceito, pois o jogo pode ser entendido como jogo e não jogo, dependendo da cultura em que esse jogo desenvolve-se, podendo ser considerado jogo ou não. A autora ilustra o fato, referindo-se a um povo indígena. Para uma pessoa que observa uma criança indígena brincando de arco e flecha conclui que ela está somente brincando. Porém, para a tribo, ela é preparada para a arte de caçar, pois é necessário aprender as técnicas de caça, para a sobrevivência e o sustento da comunidade.

Logo, ser ou não ser jogo depende do significado que é imputado, mesmo assim é muito complexo de se definir se é ou não é jogo, pelas pluralidades de formas que ele se apresenta no momento da ação concreta.

Tal cenário é também observado nas escolas, quando as crianças praticam o jogo e ele é entendido de diversas formas. Para a maioria dos professores de Educação Física, os jogos são considerados fenômenos e pretendem compreendê-los em todo tipo de prática. Aos olhos dos professores de outras disciplinas são instrumentos pedagógicos para desenvolver conteúdo. Entendemos, que as duas situações são consideradas jogos, mas cada uma com suas especificidades, seus significados. Por isso, é tão complexo definir o que são jogos.

Os conceitos de jogos e brincadeiras são conceitos lúdicos, amplos que causam certa confusão entre a comunidade acadêmica, por isso, a necessidade de apresentá-los nessa etapa. Conforme Kishimoto (1999), a abordagem se aproxima dos processos educacionais e são apoiados em pesquisas como Brougère e Jacques Henriot. Entretanto, continuaremos, para a investigação, com as considerações de João Freire que não separa o sujeito do objeto.

Kishimoto (1999, p. 16) em seus estudos diferencia o jogo por meio de três definições as quais

são apresentadas como, “[...]o resultado de um sistema linguístico que é organizado dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto”.

Quando a autora define o jogo enquanto resultado de um contexto social, remetendo à percepção da importância do contexto em que ele está inserido, suas imagens são refletidas de acordo com a sociedade, assim como seus significados são expostos, conforme o tempo histórico e espaço em que são representados. O jogo, também, não é visto como algo solitário, mas constituído de um grupo social que compactua da mesma forma de agir e pensar. Assim, emergem formas de agir culturalmente estabelecidas do grupo social. Para ilustrar esse aspecto, Duflo (1999) menciona a afirmação de Tomás de Aquino, apoiado em Aristóteles e em Santo Agostinho, sobre uma das funções do jogo, em que acredita que ele não deve ser praticado em excesso, que seria pecado, pois as coisas do corpo devem ser realizadas com moderação. Assim Aquino *apud* Duflo (1999, p. 20) se manifesta: “Os que nunca jogam, de tal forma que não se dizem nada de agradável e que se entregam no encargo, recusando as coisas agradáveis que os outros dizem com moderação, pecam para a verdade, mas menos do que os que se entregam ao excesso contrário, jogando demais”.

A partir desse exemplo, observamos que, no contexto social da época, o jogo tem a preocupação do corpo proibido, um cuidado com as questões da alma e do espírito, valorizando o jogo, conforme as leis cristãs para essas questões. Logo, para o contexto social da época, as representações e significados se apresentam como um jogo com os pressupostos religiosos refletidos por meio de um corpo, segundo o pensamento de um grupo social que pensavam o jogo dessa forma.

Para o jogo visto como um sistema de regras, Kishimoto (1999) ressalta que por meio dessa estrutura, os jogos são identificados ou diferenciados entre si. É possível, segundo a autora, jogar diferentes jogos com o mesmo objeto, desde que esse jogo seja executado de forma lúdica.

Já para o jogo enquanto objeto, este se apresenta de forma a ser criado e recriado, conforme a criança ou o grupo social envolvido na atividade. Pensar em sua materialização, de acordo com o que se deseja jogar é fundamental, pois se pode usar diferentes tipos de materiais para se jogar o mesmo jogo. Nesse sentido, o jogo é definido, por Kishimoto (1999), como um objeto concreto, que assume características peculiares, que será proposto pela criança ou seus pares.

A autora entende o brinquedo não como objeto, mas com quem a criança tem uma relação íntima e que não há um sistema de regras para ser utilizado. Ela acredita que a grande diferença do jogo, refere-se às representações que são realizadas pelas crianças no momento em que brinca com esse brinquedo, ao contrário do objeto no jogo que nele está implicitamente ou explicitamente coberto de

regras pré-existentes.

Ainda, para a autora, o sujeito que constrói o brinquedo o faz conforme sua cultura e isso também representa como a sociedade educa as crianças, ou como ela quer que sejam educados. Compreendendo que a criança é um ser em construção, ela acredita nas diferenças infantis cuja imagem deve ser preservada e desenvolvida conforme sua natureza.

É mister lembrar de que nos dias atuais a proposta com brinquedos não muda muito em relação ao que a autora afirma, pois as grandes indústrias utilizam-se do poder da mídia e dos modelos econômicos vigentes nos países, para construir brinquedos, muitas vezes, inapropriados para o desenvolvimento infantil.

Brougère (2002) considera que o brinquedo apresenta duas formas de relações, a da brincadeira e a das relações sociais. Na primeira relação, o brinquedo serve de base para a brincadeira e só tem valor no momento em que a criança brinca. Na segunda relação, em consonância com Kishimoto (1999), o brinquedo é reconhecido pelo contexto social de onde é fabricado, materializado, realizado por ideias e projetos adultos.

Não se pode negar que os autores mencionados, ao tratarem do tema brinquedo, preocupam-se com o processo de aprendizagem da criança, mas o grande desafio está como, futuramente, esse processo de aprendizagem com jogos influenciará a vida das crianças. Nisso, concordamos com João Freire (2002) quando comenta que o resultado não é imediato, que o professor deve ter consciência que ensinar é nunca saber ao certo se realmente se ensinou.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil 2010) apresentam as brincadeiras e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas do professor. De acordo com Simon & Kunz (2014, p. 380), esses eixos têm como objetivo assegurar uma “[...]formação humana, integral, orientada para as diferentes dimensões humanas linguística, intelectual, expressiva, emocional, fisiológica, social, cultural e espiritual.”

Nessa perspectiva, Simon & Kunz (2014) orientam para a importância da formação continuada nas escolas, em que há necessidade da sensibilização dos professores de Educação Infantil, para entender a intencionalidade do diálogo que as crianças estabelecem com o mundo por meio das brincadeiras. Existe, segundo eles, uma linguagem específica, quando as crianças brincam e o professor precisa estar disponível corporalmente, para entender esses sentidos que a criança manifestam nesse momento. Por isso, a importância do tema corporeidade nos cursos de formações continuada para professores.

A importância da brincadeira, para Simom & Kuntz (2014), concretiza-se por meio de sua definição como espaço de liberdade, em que as crianças se permitem fantasiar e imaginar, criando e desenvolvendo ações e relações individuais e coletivas por suas ressignificações.

Os estudos dos professores têm como mediação para o início do processo de aprendizagem das crianças, as brincadeiras imaginativas, e esse viés torna-se relevante para o processo educacional, pois, por meio da imaginação, o professor percebe e compreende as manifestações das crianças e, conseqüentemente, entende essa linguagem em seus contextos. Entretanto é preciso ter cuidado para não descontextualizá-las da natureza das crianças.

A afirmação de Chateau (1987, p.17), autor clássico da literatura em jogos, que sustenta a beleza e o valor dos jogos em suas definições para as crianças, demonstra o jogo em mais um contexto social, ou seja, no trabalho, em que expõe a preocupação com a sua funcionalidade. Assim se manifesta; “[...]pelo jogo, ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhes dá vigor.”

Observamos nas palavras do autor, uma valorização em demasia dos jogos, pois, segundo João Freire (2002), o autor teme que o jogo perca valor, caso não tenha uma funcionalidade. Então, o reduz ao mundo do trabalho. Na obra, realiza comparações com brincadeiras infantis objetivando a preparação das crianças para o mundo do trabalho. Percebemos o fato em exemplos em que compara as brincadeiras das crianças, quando cozinham pedras e as compara com futuros cozinheiros (Chateau, 1987, p.23).

Mesmo assim, o autor contribui com autores contemporâneos para dialogar de forma crítica sobre as questões relativas à funcionalidade do jogo abordando, a partir desse aporte teórico, com um olhar diferente, em que o jogo se aproxima de forma educacional ao olhar da criança, assim como o faz João Batista Freire, Lino de Macedo, Camilo Cunha, Eleonor Kunz, Kischimoto, entre outros.

Diante do que é abordado sobre os jogos, é importante que ele seja considerado parte integrante do currículo escolar e não como forma fragmentada, como observado em algumas escolas do país. O jogo transcende os aspectos psicomotores, sociais, culturais e econômicos. Ele é constituído de conexões, e essas provocam ações positivas no transcorrer da vida das crianças. Nesse sentido, acreditamos ser necessário que educadores comprometidos com o desenvolvimento humano de forma holística, investiguem essa evolução ainda incipiente em na literatura sobre jogos.

Capítulo II - Sobre os jogos cooperativos

2.1 Introdução

Neste capítulo, procuramos abordar uma forma de olhar/praticar o jogo numa dimensão cooperativa. Apoiando-nos em vários referenciais teóricos e investigativos, que resgatam os jogos cooperativos, desde a sua dimensão mais original naturalista, até às manifestações mais racionais. Os jogos cooperativos contêm manifestações referentes às relações entre os seres humanos (crianças), tais como, cooperação, diálogo, amizade, competição, entre outras.

2.2 O jogo e os jogos cooperativos

Nada mais contemporâneo do que tratar, nesse momento, de Jogos cooperativos para o Brasil, um país em conflitos de sentimentos, valores e emoções representados em atitudes e em ações negativas, decorrentes de uma crise econômica e social.

Por um lado, chacinas em presídios, em grupos familiares e em moradores de favelas. Chacinas provocadas por dívidas com o tráfico de drogas, pelo poder do território, ou venda de produtos ilícitos, como também ataques homofóbicos, feminicídios, intolerância religiosa, em que se percebe uma falta de respeito pelas opções individuais do cidadão.

Os ataques racistas são constantes, corrupções fazem parte das representações populares, crueldades são cometidas com as crianças, violência nas torcidas organizadas esportivas, tudo isso, demonstra um contexto de ódio presente no comportamento do indivíduo da atual sociedade.

Por outro lado, observamos, também, ações positivas que devem ser lembradas, como a solidariedade com vítimas de enchentes, pelos familiares de desastres aéreos, por vários tipos de campanhas afirmativas como, de doações de medula óssea, adoção de animais e crianças, assim como ações das forças armadas nacionais, exercendo a cidadania, com ajuda aos povos de outros países, em meio a diversos tipos de dificuldades. Por fim, nesse cotidiano de emoções, o país organiza, no ano de 2016, o Campeonato Mundial de Futebol, e a mais importante manifestação esportiva, cultural e social entre os povos do planeta, chamadas por todos de Jogos Olímpicos e Jogos Paraolímpicos, em que se mostra ser possível a paz e a felicidade entre as mais diversas culturas do planeta.

Diante disso, falar em cooperação em jogos cooperativos, torna-se essencial, pois o cenário que se apresenta é de um povo em conflito, perdido em seus ideais, um povo sozinho em ambições descabidas, procurando conquistar mais e mais para o próprio consumo, esquecendo-se, do outro, e de

que as transformações devem ocorrer em benefício do bem comum e qualidade de vida de todos.

Nesse cenário, Brown (1999) sugere criar espaços, preenchendo o mundo com símbolos, mostrando como conviver em harmonia, tendo uma visão crítica dos valores a transmitir como educadores. Para o autor, faz-se necessário contribuir com a transformação de uma sociedade, ele aponta o jogo como forma de convivência capaz dessa transformação social.

Acredita, ainda, que a esperança é possível, em qualquer lugar, não importando o lugar nem as pessoas e, por meio da cooperação, as práticas sociais agregam sentido e mostram significados ao realizado. Para ele, a comunicação, a criatividade, a cooperação a solidariedade são a chave da boa convivência. Refere-se à criação, no sentido de que todos se adaptem às ações coletivas, de forma lúdica, numa forma cooperativa, sendo a criação e criatividade, componentes que desvendam o modo como a pessoa vê o conflito não de forma violenta, mas sob a égide da reflexão.

Nesse contexto, as pessoas, numa aprendizagem cooperativa, conseguem olhar umas para as outras, porque fazem suas atividades juntas, sentem as angústias mútuas, os obstáculos a serem ultrapassados são de todos, elas conseguem falar sobre seus sentimentos, e o outro o compreende e o auxilia no processo de superação, que se torna de todos do grupo. Existe uma empatia entre as pessoas, o que as fazem se colocar no lugar do outro, contribuindo, assim, para uma nova leitura de mundo, de vida um novo olhar para um mundo cooperativo.

Ainda Brown (1999) salienta que a importância da comunicação pode ser vista só como uma orientação do que a pessoa é, e por isso, deve ser respeitada. Define o diálogo, a conversa como um conceito de comunicação, a empatia, o apreço entre as pessoas, por isso, para ele, o jogo é uma possibilidade de comunicar-se.

Na diversidade histórico-cultural dos jogos, inseridos na Educação Física, ficam evidentes, os desafios que se têm a percorrer, não somente no ciclo da infância, atores desta investigação, mas em todas as faixas etárias. A infância é a fase inicial, de importância inquestionável para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, observamos uma falta de proximidade entre a educação praticada nas escolas e o que a criança realmente quer, aquilo que é expresso em sua voz que, muitas vezes, não é ouvida por esse segmento da sociedade ou até mesmo pela família.

A importância da interação social cooperativa da criança ainda não é considerada um fator essencial nas instituições escolares. Seu território, suas vulnerabilidades, suas escolhas, criações, entre outros, ainda estão longe de ser refletidas e questionadas pelo corpo docente. A consequência da não realização dessa ação, prejudica, especificamente, a qualidade de vida das crianças, colocando em risco

o pleno desenvolvimento, pois se entende que a autonomia, um dos principais elementos dessa prática pedagógica se torna invisível sob o olhar infantil.

Observa-se nas escolas que a simples diversão, o sorriso, o movimentar-se, em todos os sentidos, não fazem parte, plenamente do cenário escolar que se apresenta conteudista, instrumentalista e técnico, e não se compreende o sorriso da criança como uma manifestação positiva no processo da aprendizagem.

Se a criança gosta e, conseqüentemente, expressa-se por meio do sorriso, demonstra sua felicidade de estar naquele determinado espaço, pode-se afirmar que a escola cumpre uma das suas funções dentro do processo de ensino-aprendizagem, construindo um caminho sólido de compreensão e interação social. É esse um dos grandes desafios da escola, pois a criança aprende interagindo com todos, de forma lúdica e feliz.

O sorriso é um símbolo que indica estar no caminho de uma construção simbólica lúdica. Mas quanto a isso, há dúvidas, pois nem Piaget diz exatamente, quando aparecem as atividades simbólicas nas crianças.

Piaget (1978) refere-se à construção de símbolos, exemplificando as experiências com seus filhos. Ele explica que quando estavam dormindo, percebeu algumas vezes, que as crianças fingiam dormir. Ali estava, segundo o autor, o nascimento de um símbolo interno, mas que não podia afirmar corretamente, pois podia ser uma manifestação sensorial e o fenômeno não acontecer de forma mental. O autor compreende, nesse sentido, o acontecer de um jogo. Não um jogo simbólico, mas um jogo de imaginação. O que se identifica na realidade das crianças é que, quando jogam manifestam sentimentos de alegria ou de tristeza, considerados, nessa perspectiva, símbolos no qual o jogo é responsável por exteriorizá-los. Para Brown (1994, p. 12), “[...] esse rir, desfrutar, celebrar a convivência não é simplesmente um elemento funcional, mas faz parte da vida cotidiana.” Por isso, quando a criança joga aproxima-se das situações de sua vida.

Nesse sentido, as experiências com jogos cooperativos preenchem o vazio que se encontra nas instituições escolares, pois apresentam possibilidades que consideram a criança, capaz de refletir sobre suas ações, sentir e perceber emoções, como também autoconhecer-se, procurando efetivar as vivências por meio de alternativas em comunidade. Com os jogos cooperativos, espera-se que as crianças, futuramente, enfrentem os obstáculos que ocorrem na sua trajetória de vida, solucionando-os de forma cooperativa e, a partir dessa aprendizagem cooperativa, saibam que é melhor enfrentá-los coletivamente do que com ações solitárias.

Brotto (2001) compreende que um dos primeiros passos para a aprendizagem cooperativa, é saber viver juntos e realizar objetivos comuns. Há necessidade, segundo o autor, de aperfeiçoar as habilidades de relacionamento entre as pessoas e, nesse percurso, saber conviver com os outros e não contra os outros.

Acreditamos ser um desafio possível, quando se pensa em realizar ações coletivas, pois se presencia, uma grande maioria dos segmentos da sociedade, enfrentando dificuldades em alcançar objetivos de forma individual. Observamos, que essas ações individualistas, são incapazes de resolver grande parte desses problemas, sejam eles de ordem econômica, social ou cultural, causando dessa forma, um dos piores gargalos sociais em nosso país, as desigualdades, que se manifestam, em todas as áreas, e crescem de forma esmagadora e assustadora em todas as regiões brasileiras.

Há outros tantos fatores, de grande importância como a questão étnico-racial e a de gênero que influenciam, também, no desenvolvimento integral da criança e que, muitas vezes, é manifestado por meio dos jogos nas escolas.

É nesse sentido que ressaltamos a importância dos jogos cooperativos. Neles, as crianças se percebem em função dos seus espaços e dos outros. São nesses jogos que manifestam escolhas criações, desejos, sonhos, querer olhares desbravadores, em que pulsam vontades, riscos para superar-se e conquistar novos espaços, com novas estruturas, que dialoguem com sua voz.

Para Neto (2016), brincar é a identidade da infância. Assim como em Portugal, esse espaço no Brasil, não é respeitado, pois o sistema educacional brasileiro não valoriza o brincar de experimentação como afirma o autor. Percebemos que as brincadeiras são somente ferramentas pedagógicas, para alcançar algum conteúdo específico. Esse objetivo é significativo, pois é importante aprender brincando, mas se concorda com autor, quando afirma ser necessário que a criança tenha espaços para confrontar riscos e situações adversas no seu dia a dia, o que ele chama de espaço para brincar de experimentação. Essa uma ação marcante na formação cidadã da criança.

O jogo tem grande importância no meio educacional. Acreditamos assim como vários autores, que essa reflexão não se esgota, mas o objetivo, nessa investigação, é mais que um simples objeto de estudo. Almeja-se entender como o jogo contribui para que a criança, em suas relações, interaja cooperativamente com outras crianças, compreendendo e desenvolvendo valores de justiça, solidariedade e fraternidade, para que, futuramente, participe, de forma ativa, de uma sociedade que se quer democratizar.

Os jogos estão relacionados à vida, ao cotidiano, à forma de agir, à maneira de expressar

sentimentos. Em cada jogo, observamos as crianças atuarem de forma diferenciada na sua maneira de ser e de sentir. Então questionamos os significados desse jogo para as crianças e como poderão participar de forma ativa da sociedade que se apresenta.

Para Chateau (1987, p. 17):

Pelo jogo, ela (a criança) desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimilá-las e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhes dá vigor.

Por isso, o jogo é mais que instrumento, de cognição, motor, social, pois cada criança, em seu meio, desenvolve sua maneira de ser e um olhar, conforme o que é vivido e sentido por ela. Saber o que ela deseja, eis o grande desafio. Legitimar o jogo enquanto um fenômeno de transformação da criança é o que se deseja.

A proposta de jogos cooperativos, para a aprendizagem das crianças, é algo já pensado, no final do século XIX, pelo educador americano John Dewey. O autor preocupa-se com a vida das crianças em sociedade e quer uma escola diferente das tradicionais. Para ele, a sociedade são pessoas reunidas trabalhando com objetivos comuns, motivadas e unidas por um espírito comum. O autor acredita que, para essa relação acontecer, há que ocorrer um intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. É o que não ocorre, segundo ele, com a escola que não se organiza como uma sociedade natural, não existindo, dessa forma, uma atividade comum e produtiva entre as crianças. Se fosse dessa forma, constitui-se sua segunda morada. A escola é um espaço de associações para a vida, por meio das suas experiências diretas em vez de ser somente um lugar de decorar lições. (Dewey, 2002)

No entanto, o que é observado na escola são jogos realizados com incoerências, incentivando a violência e a falta de respeito com o outro, contradizendo as relações positivas num aprendizado de justiça, solidariedade e cooperação. Isso acontece por consequência da imagem do que é vivido pelas crianças numa sociedade que expressa esses sentimentos.

Brown (1994) manifesta insatisfação, quando compara os jogos infantis e os jogos de competições aos modelos de fábrica, afirma que os jogos se industrializaram de maneira rígida, superorganizados, orientados para excessivo resultado final. Nesses jogos, segundo o autor, as crianças aprendem o fracasso do outro e são condicionados a dar importância ao ganhar, não jogando para o divertimento.

Entretanto há também atitudes positivas nas escolas. Referindo-se às séries iniciais, é possível

observar as mais simples atitudes das crianças, em que amarrar o cadarço do tênis do colega, sem a intervenção do adulto torna-se uma atitude natural. Percebemos, que as relações das crianças envolvidas nessas ações, são atitudes cooperativas. Ao contrário, quando jogam competitivamente, têm relações diferentes com agressões, desprezo pelo outro, atitudes de enfrentamento que não as deixam felizes. Logo o desafio aos professores é no sentido de identificar em que momento as crianças deixam de serem cooperativas.

Nas experiências com os jogos cooperativos, percebemos as crianças sorridentes, os toques dos corpos são próximos, existe um carinho e uma preocupação em não machucar, não ferir não agredir o companheiro e, o sorriso é contagiante, porque há uma leveza, não há rejeição, existe confiança e harmonia que resulta numa boa convivência no grupo.

Contudo constituir um grupo é uma tarefa difícil para os professores, pois a diversidade cultural das crianças é imensa. A escola, precisa perceber que as crianças se manifestam conforme seu mundo, por isso a necessidade de ouvi-las a todo momento.

Johnson & Johnson (1999), citado por Orlick (1978), afirmam que não existe um grupo ideal, alertam que a produtividade de um grupo não determina quem são seus membros, mas o quanto trabalham coletivamente. Grupos homogêneos servem para ensinar certas habilidades ou objetivos de um processo de aprendizagem. Grupos heterogêneos têm valor ao apresentarem diversos contextos, experiências e interesses diferentes. Os grupos heterogêneos têm suas vantagens, pois os estudantes são expostos à variedade de assuntos, com múltiplas perspectivas e diversas formas de resolver os conflitos, além de promover a criatividade e o pensamento do grupo fica mais elaborado.

Esse aspecto, sobre a formação de grupos, é importante, pois constitui também a aprendizagem cooperativa, em que se reforça que todas as crianças, interajam, compreendam os objetivos, sentindo-se parte do processo de aprendizagem. Porém, quando há erros ou conflitos durante o processo, a responsabilidade é do grupo e não de uma única criança.

Depois de discorrer sobre como formar os grupos numa aprendizagem cooperativa, passamos ao objeto da investigação: os jogos cooperativos na escola.

Nesse sentido, Brotto (2001, p. 14) cria uma estrutura interessante para o jogo que contribui com o momento de organização na escola. Ele chama de “arquitetura do jogo” presente tanto no jogo como na vida humana. Na descrição sobre esse processo, afirma que a organização segue a seguinte estrutura:

- a) visão: meta-concepções e valores essenciais que orientam e dão sentido-significado, filosófico, ético, visão de mundo e existência humana;
- b) objetivos: alcançar objetivos, solucionar problemas e harmonizar conflitos;
- c) regras: como uma referência flexível (implícita ou explícita) para iniciar e sustentar dinamicamente as ações e relações. Normas, leis, convenções;
- d) contexto: acontece no aqui-e-agora, como uma síntese do passado-presente-futuro. É o campo de jogo, o ambiente da vida;
- e) participação: interação plena e interdependente de todas as dimensões do ser humano: física-emocional-mental-espiritual, tanto ao nível pessoal, interpessoal e grupal;
- f) comunicação: diálogo buscando a compreensão ampliada e a ação correta em um dado momento e para cada situação;
- g) estratégia: organização e definições de ações;
- h) clima: o astral, o espírito presente no momento. Algo sutil e que faz diferença;
- i) resultados: marco e indicadores para balizar o processo continuado de aperfeiçoamento;
- j) celebração: instante para comemorar as realizações e renovar o anseio de continuar jogando-vivendo.

Para o autor, esses componentes não são somente características lúdicas do jogo, da Educação Física e do Esporte. São elementos praticados como “expressões da consciência humana” no dia a dia.

2.2.1. Dialogando com as definições de jogos cooperativos...

Para Garaigordobil (2002), jogos cooperativos são aqueles em que os participantes dão e recebem ajuda, a fim de contribuir com o alcance de objetivos comuns. A autora afirma que eles promovem a comunicação e reforçam o diálogo positivo, diminuindo o negativo entre os membros dos grupos envolvidos, aumentando também o comportamento social. As crianças ajudam-se mutuamente, compartilham e há uma diminuição da violência e da agressividade entre elas, aumentando, nesse sentido, a participação em sala de aula e a coesão de todos os alunos.

Preocupada com a formação da personalidade da criança, a autora reitera os benefícios dos jogos cooperativos, pois se pode eliminar o medo do fracasso, a ansiedade e existindo a aceitação no grupo. Esses sentimentos, são bases para a autoestima elevada no desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança.

Para Brown (1994), os jogos cooperativos são jogos para superar desafios. Neles, o participante joga com o outro e não contra o outro. O objetivo, para o autor, é o de desenvolver atitudes de empatia, estimular a comunicação, buscando a criação e contribuição de todos. Sua proposta de jogos cooperativos está embasada na concepção de Terry Orlick, em ações positivas e não excludentes.

Comprometido em desenvolver uma pedagogia social, Brotto (2001) apresenta os jogos cooperativos como estruturas, para promover a interação. E, assim como Brown (1978), chama à atenção para a participação de todos. Para ele, os jogos cooperativos são jogos de compartilhar, responsáveis por unir pessoas, despertando coragem para assumir riscos. O autor não se preocupa com o fracasso no jogo, pois o perder e o ganhar são referências para o contínuo aperfeiçoamento.

Com o objetivo de mostrar como o jogo cooperativo se desenvolve na escola, Soler (2002) acredita que, quando se joga cooperativamente, o medo de rejeição é eliminado, pois cada um torna-se co-responsável e co-participante do jogo. O autor tem um cuidado especial com os desafios da escola, entre eles, a violência, por isso, utiliza os jogos cooperativos como elemento social transformador capaz de auxiliar nos processos pedagógicos.

Orlick (1978), com vistas sobre os exageros na visibilidade da competição, quer preparar a sociedade a estar mais apta para a sobrevivência humana e uma coexistência mutuamente benéfica. Por isso, discute o ambiente, potencial cooperativo para levar a sociedade a ter responsabilidade de socializar as pessoas, para que elas ajam de forma mais humana. O autor, por meio dos jogos cooperativos, acredita nas ações positivas, as quais levam os indivíduos a novas motivações, novos comportamentos e, por fim, novos valores. Sendo assim, conduz as investigações dos jogos, demonstrando que os esportes são reflexos do que a sociedade vive, mas que também servem para criar o que é refletido.

A contribuição significativa com jogos cooperativos é também a forma tratada por Correia (2006) que, na sua proposta escolar pretende despertar o professor, desmistificando o paradigma da competição na Educação Física escolar. Valoriza, então, o espaço do jogo nessas aulas. O autor pretende que os alunos questionem, por meio das vivências, as relações que existem no momento que joga.

Os autores citados propõem mudanças por meio dos jogos cooperativos. Cada educador deve se questionar e pensar o que é relevante nos jogos, no sentido de ter conhecimento daquilo que, de fato, quer nas mudanças, e os valores arraigados nessas transformações. Existem outros caminhos a serem percorridos? Qual a postura que o educador assume nas atitudes diárias? Essas atitudes refletem nas crianças com as quais se está trabalhando?

São questionamentos relevantes que fazem parte do processo de aprendizagem com jogos cooperativos, por isso, a importância do diálogo, da comunicação entre os pares, pois ensinar cooperação é estar flexível a mudanças. Entretanto, é preciso estar consciente dos objetivos desejáveis com as crianças.

2.2.2. Dialogando com jogos cooperativos

A criança, quando matriculada na escola, brinca, joga constantemente, são sorrisos, gestos divertidos, expressões de generosidade, corridas de um lado para o outro, numa velocidade quase inatingível para os adultos. Acompanhá-las? Quase impossível. Elas vivem um mundo contagiante, ensurdecido de barulhos maravilhosos e demonstrações de um mundo vivido e divertido que a escola oportuniza a elas. Tudo é espontâneo, tudo é movimento nos primeiros anos letivos escolares. O mundo se mostrando para ela e ela se colocando no mundo.

Mas, aos poucos, isso é deixado de lado, o encanto desse mundo de jogos é esquecido, perdido, como se não fosse possível dar continuidade do que é gostoso de fazer na escola, divertir-se, sorrir e jogar aprendendo.

Logo, aparecem algumas vozes nos corredores escolares dizendo, “Agora chega de brincadeiras! Vamos aos conteúdos sérios”, ou “Chega de jogar, vamos estudar”. Como? Os conteúdos não podem ser divertidos? Quando se joga, não se estuda e não se aprende? Piaget (1978) afirma que são nas atividades físicas que as crianças aprendem como o mundo funciona e como ela se enquadra dentro desse mundo. Algo está errado! É preciso mudanças.

O jogo constitui o processo formativo de aprendizagem da criança. Não se pode, após certo tempo, exigir que a criança fique um período de quatro horas, ou mais, diariamente, presa atrás de uma carteira escolar, realizando atividades em silêncio, sem se integrar ou interagir com os colegas transformada num corpo sem movimentos, sem vida.

Orlick (1978, p. 109) afirma que:

[...]é com ação e a experiência que o aprendizado verdadeiro acontece, especialmente em se tratando de desenvolvimentos psicológico e social. Comportamentos e valores raramente são modificados quando se fica sentado e ouvindo durante prolongados períodos de tempo.

Trabalhar com jogos cooperativos, quando as crianças estão na escola, torna-se essencial, pois sua ingenuidade, faz com que participem de forma genuína, natural daquilo que é solicitado pelo professor. Apresentam atitudes competitivistas, pois no início da fase escolar os professores ainda não têm conhecimento do meio de que a criança vem, então isso poderá acontecer. Porém, a grande maioria das crianças apresenta-se solícita quando a escola as recebe com atitudes de amor, cooperação e generosidade, componentes fundamentais para se jogar cooperativamente. Esse clima positivo é

fundamental para se ensinar os jogos cooperativos, por isso, a importância das atividades serem desenvolvidas no início da sua vida escolar.

Segundo Orlick (1978), os jogos cooperativos são criados, muitos deles para prevenir que os problemas sociais aconteçam. O autor acredita que é fundamental estabelecer condições para o desenvolvimento de um sentido positivo de si mesmo e dos outros, em vez de esperar que os problemas apareçam para lidar com eles. Nesse sentido, as ações são preventivas com as crianças pequenas.

Uma das grandes motivações deste estudo é demonstrar para a comunidade escolar da região sul do Brasil, a possibilidade de desenvolver ações positivas, por meio dos jogos cooperativos e sua importância para a qualidade de vida da comunidade.

Margaret Mead (1961), citado por Orlick (1978, p. 81), refere-se à cooperação como “[...]o ato de trabalhar em conjunto com um único objetivo”, e só o atinge, se a pessoa liga-se a outras. A autora ainda afirma, com suas pesquisas com indígenas, que o comportamento competitivo ou cooperativo desses povos é condicionado pela ênfase da estrutura da sociedade em que vive. Os seres humanos, não são competitivos ou cooperativos por natureza, eles aprendem a sê-lo.

Significa, que a criança sentada à sua carteira realizando atividades está, nessa perspectiva sendo estimulada para um modelo de sociedade que a engessa, tanto para atividades cooperativas como para competitivas. Assim, a criança é o resultado do modelo e reproduz comportamentos aprendidos com esse processo de ensino.

Concordamos com Mead (1961) quando ela afirma que há necessidade da ligação entre as pessoas para haver a cooperação. No Brasil, ocorrem iniciativas cooperativas desde 1980, por meio da Escola das Nações que segundo Brotto (2001), têm como objetivo realizar ligações e trocas constantes com os estudiosos da área de cooperação, a fim de estabelecer uma educação para a paz.

Atualmente, Fabio Brotto, por meio do Projeto Cooperação, do qual é focalizador¹, idealizou o Festival Internacional da Cooperação, Projeto FICOO 2015, realizado de dois em dois anos, hoje na segunda edição, com a finalidade de desenvolver uma rede gigante de experiências cooperativas.

Esse projeto reúne pesquisadores da área das metodologias colaborativas, pessoas que vivenciam e compartilham experiências com a cooperação. No evento, ocorre uma mistura de abordagens cooperativas, por meio de sons, danças e poesias. São movimentos holísticos para as mudanças do planeta. O Festival é uma celebração entre os povos de diversos lugares do mundo, cujo

¹ Focalizador: vocabulário na abordagem cooperativa para a pessoa que orienta as atividades cooperativas.

objetivo maior é o de dialogar com os diferentes processos colaborativos, encontrando caminhos para a transformação do mundo, tornando-o melhor e possível para todos. Assim Brotto (2001, p. 13) constrói a arquitetura do jogo, organizada a partir de experiências partilhadas em eventos com jogos cooperativos, nas diversas diferenças cotidianas de vida dos grupos participantes por meio das características comuns.

Para o autor, a arquitetura do jogo permite olhar o jogo e a vida com as potencialidades humanas, individuais e coletivas, sempre com a meta de superar as crises ou alcançar objetivos.

Ainda, não há muitos espaços de discussões, reflexões ou aceitação do cenário de jogos cooperativos nas escolas do Brasil. Por isso, a importância do Projeto FICOO, em estabelecer as conexões das práticas cooperativas no país. É visível a velocidade da destruição de valores em jogos competitivos, dentro e fora do cenário desportivo, ao contrário das tentativas com atividades cooperativas nas escolas.

Corroborando o valor da aprendizagem cooperativa, Orlick (1994) afirma que a cooperação intensifica a preocupação de uma pessoa com as outras e as estimula a serem simpáticas. Ao contrário do lado competitivo em que existem agressões, competição, rivalidade e não há sentimento de preocupação com o outro.

Na experiência profissional da investigadora, percebeu-se que, ao realizar jogos cooperativos nas aulas de Educação Física, as crianças conversam entre si, sugerem como resolver os conflitos, divertem-se, pois existem situações motivadoras, que não são do seu cotidiano. Constatou-se também que nas atividades cooperativas, existe a preocupação com o colega, para que não se sinta excluído, ou que não fique numa situação desagradável. Ao contrário do que acontece quando as crianças estão num jogo de competição, em que a grande maioria termina o jogo, sem conversar com os colegas, ocorrendo agressões verbais, levando o mal-estar, para dentro de sala de aula por um bom tempo o que demonstra que há uma desconstrução da convivência entre eles.

É mister pensar a cooperação além dos jogos cooperativos, para atender às perspectivas maiores no contexto escolar. Nesse sentido, Brown (1994) aponta para a importância da estrutura cooperativa, em que se criam condições para mudanças na desigualdade e se proporciona a igualdade, a fim de que as crianças sintam-se libertas e confiantes para trabalhar em conjunto, visando a objetivos comuns entre elas.

Portanto, onde existe a cooperação, existe a esperança de transformação, pois é ela que proporciona espaços para desenvolver estruturas igualitárias desejadas, assim como oportuniza às crianças caminhos que agregam valores positivos para a vida.

2.3 Jogos na escola – cooperação *versus* competição

Os jogos cooperativos na escola aparecem como uma expressão do jogo, em particular o caráter de alteridade e a dimensão convivencial, mas também a dimensão competitiva vitória/derrota.

Quando se joga coletivamente, a comunicação entre os indivíduos é essencial para alcançar os objetivos propostos, pois o diálogo, as várias interfaces que ocorrem no momento vivido podem ou não tornarem-se conflitos que auxiliam o indivíduo a refletir nas tomadas de decisões, que contribuem com o crescimento do grupo e, assim, para um novo olhar estratégico, não somente para o jogo, mas para a sua vida.

Nessa perspectiva, Brown (1994, p. 18) afirma que o comportamento “[...]é produto dos valores que recebemos socialmente desde pequenos, dos modelos que vemos e dos estímulos que nos dão para fazer ou não certas coisas.” Com esses valores caminha-se para reproduzir ações que beneficiam o grupo como um todo.

De modo geral, a sociedade impõe essa divisão. Divide-se em continentes, em países, estados, cidades, municípios, em regiões mais desenvolvidas, menos desenvolvidas, com hierarquias definidas pelo poder econômico, que insiste em invadir nossas culturas, massacrando todas as formas de generosidade, de igualdade, de solidariedade, todas as partilhas desmontando, a convivência natural do ser humano. Logo, não há somente uma divisão de espaços, mas uma divisão de pensamentos.

Orlick (1978, p.17) concorda com esse pensamento, quando afirma, que:

[...]a destrutividade e a crueldade em larga escala passaram a existir com o aumento da produtividade, a divisão do trabalho, a formação dos grandes excedentes da produção e a criação dos estados com suas hierarquias e elites. A destruição humana aumentou, segundo o autor, proporcionalmente ao crescimento da civilização do papel do poder.

Dessa forma, como ensinar a reciprocidade, a generosidade numa sociedade que exige resultados dos indivíduos, impondo-lhes que tenham produções acima de qualquer outro valor, inclusive passando por cima dos seus, para cumprir metas exigidas, para ganhos exclusivamente de alguns e não de todos? Esse modelo imposto acaba com a imagem e com a identidade do povo que pode ser generoso, honesto e justo, mas não é essa a realidade atual.

Para aprofundar a questão da competição e cooperação dialogamos com autores como Orlick

(1978), Brown (1994), Brotto (2001) e outros pesquisadores que realizam investigações, com crianças em alguns lugares do mundo, que refletem sobre esse tema e que contribui com toda e qualquer investigação em jogos cooperativos.

Orlick (1978) estudou vários povos primitivos que viviam felizes no ambiente natural, repartiam a subsistência, conquistas individuais, sem serem egoístas. Viviam juntos colhendo alimentos e dividindo com seus semelhantes. Diferente do que se pensa quando se fala em povos primitivos, o que vem à ideia é que são povos selvagens, violentos, sozinhos em seu habitat. Segundo o autor, esses são os povos que expressam maiores atitudes cooperativas.

Ainda o autor, com base nas investigações, afirma que os povos nativos que sobreviveram e estão espalhados pelo mundo, são indivíduos gentis e sensíveis, com grande senso ecológico. Porém, acredita-se que esse comportamento mudará se forem invadidos em sua cultura por povos de outros olhares que não vêm ao encontro da sensibilidade do povo apresentada pelo autor.

Nesse sentido, é necessário trabalhar a sensibilidade, gentileza e muitos outros valores com as crianças. Dentre elas, podemos destacar as hortas escolares, em que os educadores em suas práticas pedagógicas ensinam as crianças a plantar coletivamente, colhem suas verduras e legumes e preparam seus alimentos. Essas ações são realizadas nas escolas, mas ainda de forma fragmentada. Portanto, consideramos necessário dar continuidade à ação coletiva iniciada pela escola e não estendida para toda a comunidade escolar. Há que ampliar tal processo na visão de aprendizagem cooperativa

Nessa perspectiva, Brotto (2001) acredita que as crianças aprendem a ter co-responsabilidade, co-participação, co-existência com o outro. Quando o aprendizado se aproxima da vida da criança, beneficia-a, construindo valores, generosidade, partilha, amor, fraternidade e igualdade. Assim, a escola tem o compromisso de construir a primeira teia de comunicação cooperativa da infância, formada por esses valores e aspectos essenciais para a convivência da criança.

Em outro momento da aprendizagem cooperativa, Fromm (1973) citado por Orlick (1978), exemplifica, por meio de suas pesquisas relacionadas à valorização do crescimento de vida, que a maioria dos caçadores e agricultores primitivos não tiveram a oportunidade de desenvolver interesse pela posse de bens ou inveja dos ricos, pois não havia propriedade privada ou diferenças econômicas que causassem neles esse sentimento.

O autor considera que essa ideia de inveja e de interesse não existiam no momento, pois a comunidade não era uma sociedade econômica e social, com base na exploração humana, sendo constatado isso na sua investigação com trinta culturas primitivas, que classificou, conforme a

agressividade e o pacifismo. As comunidades investigadas foram os índios Pueblo Zuni, os Arapesh das montanhas, os Bathonga, os Arandas, os Semangs, os Esquimós do Pólo e os Mbutis, os quais davam importância para a preservação e o crescimento da vida em todas as suas formas, sendo que essas sociedades se caracterizavam por um mínimo de hostilidade, violência e crueldade.

O que chamou à atenção a investigadora é que as sociedades eram formadas também pela confiança entre os membros, as crianças e mulheres não eram exploradas, mas tratadas com atitudes permissivas e generosas sem discriminação de sexo. Assim, a autoestima do povo sempre foi elevada, sendo um aspecto muito forte na formação dessas sociedades, como, também, as atitudes não cooperativas que eram tratadas como anormais por esses povos. (Orlick, 1978).

O autor também analisou outra tribo, não tão amistosa, chamada Dobuans, com uma vida competitiva entre eles, procurando tirar vantagem dos que eles derrotavam. A violência em suas ações eram frequentes, pois acima de tudo estavam os ganhos, mesmo à custa dos outros. Nas palavras de Orlick (1978), a competição era traiçoeira e a crueldade era o meio para adquirir o sucesso da tribo. O dia a dia da tribo era regado por lutas constantes entre o seu povo.

É possível observar que, no Brasil, há algumas situações comuns aos Dobuans, pois a competição está ligada aos bens de consumo e incorporada na cultura. Em consequência, essa cultura se reflete na escola, por meio dos jogos nos quais se reafirma os valores da competição e faz com que a criança em sua formação, expresse esse sentimento no momento em que joga com seus colegas.

Orlick (1978), apoiado nos estudos de Mead (1961), corrobora que o cooperativismo não depende dos meios físicos ou dos recursos tecnológicos e bens desejados, mas da estrutura social que determina, se os membros da sociedade cooperam ou competem entre si.

Há que se ter a preocupação, enquanto professores de educação física, com a competição na escola no momento em que as crianças jogam para que a violência não seja algo natural e faça parte da rotina do jogar. Quando se joga, faz-se parte de um mundo de múltiplas explorações e escolhas, em que se tem a consciência da existência, pois é por meio dele que se compartilham novas experiências e desafios, possibilitando, novos olhares por toda a vida.

Para Brotto (1997), a situação cooperativa e competitiva se apresenta da seguinte forma:

SITUAÇÃO COOPERATIVA	SITUAÇÃO COMPETITIVA
Percebem que o atingir de seus objetivos é, em parte, consequência da ação dos outros membros.	Percebem que o atingir de seus objetivos é incompatível com a obtenção dos objetivos dos demais.
São mais sensíveis às solicitações dos outros.	São menos sensíveis às solicitações dos outros.
Ajudam-se mutuamente com frequência.	Ajudam-se mutuamente com menor frequência.
Há maior homogeneidade na quantidade de contribuições e participações.	Há menor homogeneidade na quantidade de contribuições e participações.
A produtividade em termos qualitativos é maior.	A produtividade em termos qualitativos é menor.
A especialização de atividades é maior.	A especialização de atividade é menor.

Quadro 1 – Situação Cooperativa e Situação Competitiva (modificado por Brotto, 1997)

Fonte: Brotto (2001, p. 27)

Logo, para Brotto (2001), a cooperação é um processo em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos. Já a competição é um processo em que os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são individualizadas e somente alguns se beneficiam dos resultados.

Diante disso, Orlick (1978) afirma claramente que na raça humana, o valor mais alto de sobrevivência está na inteligência, no senso moral e na cooperação social e não na competição. Ele, em muitos momentos, mostra-se indignado por sua teoria ser usada de modo errôneo, justificando as ações dos mais poderosos em detrimento dos mais pobres. Ser mais apto, ser mais forte, não significa ser melhor que outras pessoas que se utilizam dessa teoria para exploração dos menos favorecidos. Em se tratando de atitudes cooperativas, estas agregam-se às ações de sobrevivência, já nas competitivas, ainda não há estudos que mostrem o valor do desenvolvimento de sobrevivência do indivíduo.

O mesmo autor exemplifica a máxima cooperação entre os esquimós da Groenlândia, quando a caça é pouca, os suprimentos de alimentos e combustível escassos, em época de fome, partilham entre si para não morrer de inanição. Porém o homem da época da industrialização é competitivo para a sobrevivência e isso incorpora-se como uma verdade.

Indubitavelmente, o cenário moderno é representado por um homem solitário, cujas ações são individualizadas e competitivas, esquecendo-se de que, para a sobrevivência, é necessária a boa convivência entre os indivíduos. As relações sociais fortificadas só são possíveis por existir a capacidade de cooperação entre os homens, essencial no seu desenvolvimento, que o faz vencer as ameaças do meio.

A escola, nesse sentido, mostra-se o ambiente social da criança, em que vários comportamentos são expressos, principalmente quando jogam. Naturalmente, observamos que elas se adaptam a esses comportamentos que estão repletos de valores, que a escola tem a função de oportunizar e aprimorar.

Nesse contexto, Orlick (1978, p. 23) afirma que “[...]os padrões de comportamentos fluem dos valores que são adquiridos durante as brincadeiras e os jogos na infância, dos modelos a que estamos expostos e dos reforços que resultam do engajamento em certos atos.”

Na investigação realizada com grupos de jovens em situações cooperativas e competitivas, a cooperação produz maiores resultados, pois:

Parece claro que a maior produtividade do grupo ou da organização resulta quando os membros ou subunidades são cooperativos, em vez de competitivos, em seu inter-relacionamento. A intercomunicação de ideias, a coordenação de esforços, a amizade e o orgulho do próprio grupo, que são fundamentais para a sua harmonia e a eficiência, parecem rompidos quando os membros se veem competindo por objetivos mutuamente exclusivos. Além do mais, há alguma indicação de que a competitividade produz maior insegurança pessoal (expectativa de hostilidade por parte dos outros) do que a cooperação (Deutsh, 1949 citado por Orlick, 1978, p. 24).

Portanto, o pensamento dos autores reafirma a importância da cooperação no processo de aprendizagem da criança, pois, por meio dela, vivenciará formas concretas e seguras, para que futuramente o trabalho em grupos seja considerado rotina no cotidiano escolar.

2.3.1 Cooperação *versus* competição – alguns estudos

Pela complexidade de se entender a cooperação diante o excesso de competição, buscamos com as investigações um alargamento do conhecimento relacionado ao tema no contexto escolar.

Os estudos de Sherif, *et. al.* (1956) citados por Orlick (1978), também retratam uma investigação interessante com dois grupos de meninos de doze anos, que foram expostos a jogos competitivos. Conforme o autor, num primeiro momento, o espírito desportivo de amizade estava presente, mas, à medida que o jogo foi se desenvolvendo, iniciaram-se as hostilidades, xingamentos e uma guerra de violência foi instaurada a ponto do investigador eliminar os jogos competitivos.

Ele observou que a cooperação que havia se estabelecido no grupo, antes do jogo, surtia efeito, somente com objetivo de agredir o grupo adversário. Para amenizar a situação, o investigador traçou

novos objetivos para os grupos. Eles deveriam resolver tarefas em comum, mas para que isso acontecesse, um grupo dependeria do outro para resolvê-la. A hostilidade entre os grupos, num primeiro momento foi pouca, mas com mais ações cooperativas dos envolvidos na investigação, os conflitos, aos poucos, foram diminuídos. Por fim, os grupos diferentes sentaram à mesa e inter-relacionaram-se de forma agradável com uma convivência pacífica, formando até grupos de amizade entre eles. (Orlick, 1978).

A investigação demonstra a necessidade das crianças vivenciarem jogos cooperativos e competitivos dentro da aprendizagem escolar, pois elas precisam entender que não há necessidade de prejudicar os colegas numa atividade, para obter as conquistas, ou mesmo para conseguir o sucesso desejado. Quando se trabalha em grupo, adquire-se confiança, acredita-se e motiva-se para a realização das tarefas solicitadas, não dependendo da depreciação dos companheiros, o que agregará para o seu desenvolvimento, valores humanos, que os acompanharam por toda a vida.

É preciso que as crianças percebam que os jogos competitivos não lhes fazem falta para o desenvolvimento, pois o fato de alcançar seus objetivos por meio do insucesso do outro ou levando vantagens para obtenção de algum prêmio não lhes traz benefícios que justifique a competição. Na sociedade, há ideias de que a competição é fundamental para o crescimento das crianças que, por ela, aprende-se a se defender ou aprende-se a perder. Porém como se pode perceber nas investigações descritas sobre esse tema, a competição não agrega valores necessários para o desenvolvimento da criança, ao contrário dificulta o convívio entre os pares.

Concorda-se com Brown (1994, p. 17), quando ele afirma, que a:

Competição não é somente uma relação de dominação, uma forma de funcionamento social, mas também é uma maneira de explicar a realidade, justificar a situação como parte de uma ordem natural ou do destino e assim, negar e invalidar qualquer possibilidade de mudança.

A escola é como um local em que se formam ou deformam as relações sociais como também as fortalecem, pois é por meio dela que o corpo docente se conecta com toda comunidade escolar, é por ela que nascem as reflexões para as lutas de superação das diversas categorias. Nesse sentido, as relações são fortalecidas e modificadas quando as pessoas se expressam e são ouvidas pelos seus pares. Sendo assim, quando há diálogo, as relações se transformam, assim como a qualidade do ensino. Por isso, enfrenta-se as resistências com o diálogo, para que os profissionais saiam da zona de conforto e busquem o conhecimento, pois segundo Camilo Cunha (2010, p.45) “[...]conhecendo mais, pensaremos

mais e melhor - e os horizontes serão alargados.”

Segundo Orlick (1978), ainda existem outros estudos, realizados por Nelson & Kagan (1972), com crianças norte-americanas, mexicanas e canadenses, que demonstram o valor dos jogos cooperativos e não competitivos. As crianças norte-americanas, em seu desenvolvimento, são mais competitivas, mesmo que aos quatro e cinco anos em situações competitiva ou cooperativas demonstrem ser mais cooperativas nos jogos. Entretanto, por volta de sete e nove anos, as que experimentaram jogos competitivos se tornam competitivas, aquelas que continuaram em culturas cooperativas permaneceram cooperativas.

No Canadá, o autor afirma que a mesma forma aconteceu. Ao crescerem, as crianças, entre quatro e seis anos, tornam-se mais competitivas. Já as crianças de doze e treze anos, de uma região indígena são extremamente cooperativas, diferente de crianças, com a mesma idade, do sul do Canadá. Ele justifica que essa tendência competitiva interfere na capacidade das crianças em desenvolverem técnicas de adaptações para a cooperação e isso influencia a solução de conflitos ou de problemas no seu dia a dia.

Ainda, nos estudos de Orlick (1978), a investigação de Johnson (1999) relata, também, o valor da cooperação. Sua experiência com crianças em atividades cooperativas e competitivas mostra que as crianças cooperativas estão mais inclinadas a preocupar-se e explicar os sentimentos que ocorrem entre elas e que acontecem, ao contrário das crianças em atividades competitivas que não se importam com esse sentimento.

Outra característica considerada importante quando se joga cooperativamente é que as crianças estão conectadas de forma amistosa, existe um clima tranquilo de doação entre elas e a reciprocidade de atitudes é contínua. Sobre esse aspecto, Orlick (1978) comenta, em estudos dirigidos por Rausch (1965), as experiências com meninos de dez e doze anos envolvidos com jogos competitivos, em que as interações são inamistosas, ao contrário das situações cooperativas em que 90% das interações são amistosas. Diante de tal afirmação, o autor destaca que, em jogos competitivos, é difícil retribuir comportamentos amistosos com intensidade. Logo, nesse estudo, o autor conclui que, em jogos competitivos, as crianças aumentam o comportamento inamistoso. Sendo assim, não colaboram para o seu desenvolvimento em que se acredita dever ser amistoso, ou seja, cooperativa.

Quando as crianças praticam jogos cooperativos, colocam nas mãos dos companheiros a confiança, a segurança de seus atos. E isso acontece, porque há um sentimento de generosidade, de permissão, de desejo, para alcançar algo que é comum a todos. Não há como ter confiança na prática

de jogos competitivos, pois não há permissão de se pensar no outro. Há permissão de se pensar em como vencê-lo e esse pensamento, vem com a intenção de mentir, humilhar e ferir. Esses sentimentos expressos jamais são de confiança entre as crianças.

Se pensar numa escola cooperativa com ações amistosas, generosas, de igualdade e confiança entre as crianças, professores e pais, esses elementos elencados são essenciais para o desenvolvimento, pois lhes é dada a oportunidade de estar num ambiente tranquilo e de estímulos, desenvolvendo-se e adaptando-se a ações cooperativas. Para isso, é necessário que os resultados sejam visíveis para elas, para os pais e professores, construindo, nesse sentido, um ambiente com ações cooperativas de sucesso para toda a comunidade. Logo, há ganhos para todos na convivência escolar, fortalecendo a confiança como um marco para futuras ações educacionais da aprendizagem integral das crianças.

2.4. Uma experiência cooperativa: a história do grupo UNICOOP/ Guarapuava PR

O Grupo de Jogos Cooperativos da Unicentro - UNICOOP² foi fundamental para a motivação desse estudo, por isso, apresentá-lo na investigação é relevante. Num certo dia, em um trabalho de voluntariado, um grupo de alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste/UNICENTRO/PR/BR foi realizar atividades cooperativas com vários alunos de Escolas Rurais da região sul do Paraná/Br. Os professores dessas escolas expressaram suas preocupações com as crianças, já que se apresentavam violentas, praticando *bullying* com os colegas em sala de aula. Também só pensavam em jogar futebol, uma característica marcante das aulas escolares de Educação Física em nosso país.

Após o planejamento das atividades e ter conhecimento da realidade dos alunos com quem trabalhariam, o grupo, organizado por essa investigadora, deslocou-se para um campo de futebol, próximo à Universidade, deram início às atividades cooperativas, com muito sucesso.

As crianças se divertiram, entenderam a proposta e se permitiram jogar coletivamente, compartilhando decisões, refletindo sobre cada obstáculo do jogo. Foi um dia bastante agradável para elas, pois conheceram várias crianças de outras escolas de diferentes faixas etárias e sentiram ser possível conviver e jogar cooperativamente com todas as crianças que estavam participando do evento.

² UNICOOP – Grupo de Jogos Cooperativos Da Universidade Estadual Do Centro-Oeste/ UNICENTRO/PR/BR. Esse grupo é formado por alunos do Curso de Pedagogia, professores. Realizam atividades voluntárias em várias comunidades da cidade e região.

O relato acima é uma experiência com jogos cooperativos. Em sua estrutura de cooperação, foi criada uma situação de igualdade e liberdade registrada por uma pedagoga da concepção da Pedagogia Social, que estava presente no evento e, a partir dos jogos cooperativos desencadeou uma conexão significativa para os professores da rede municipal que acompanhavam os alunos.

A proposta da pedagoga com as professoras era a de provocá-las para que observassem os alunos jogando e anotassem o que percebiam, sobretudo no que se referia à cooperação, à generosidade à confiança e à solidariedade.

As professoras anotavam e divertiam-se com as reações dos próprios alunos, como também, surpreendiam-se com a criatividade e ideias que surgiam, para resolver problemas em prol do objetivo do jogo. Muitas professoras observavam em grupos e trocavam ideias e discutiam sobre a situação vivenciada pelos alunos. Percebemos que a reação das professoras era prazerosa, pois seu sorriso estava estampado na face.

Após essa experiência, as professoras reuniram-se com a Pedagoga Social, para refletir a experiência dos jogos cooperativos e chegaram à conclusão de que tinham que rever planejamentos e conceitos. As crianças produziam muito mais em grupos e, principalmente, faziam-no com prazer e amor.

Essa foi uma experiência no início dos trabalhos do Grupo UNICOOP, formado por acadêmicas do Curso de Pedagogia, e essa investigadora relata a experiência. Esse evento aconteceu na cidade do Turvo/PR/BR, com crianças de escolas rurais. O grupo foi chamado para vivenciar jogos cooperativos. Salientamos que o relato acima não estava no planejamento do Grupo UNICOOP, foi consequência dos jogos cooperativos realizados com as crianças.

Nesse sentido, aceitamos a afirmação de Brown (1994) sobre a cooperação na Educação. De fato, a cooperação vai além dos jogos cooperativos, quando há trabalho de cooperação entre as crianças. Durante e após as atividades também ocorreu a integração entre os professores, que perceberam a necessidade de utilizarem novos caminhos para uma aprendizagem significativa para as crianças, transformando, as desigualdades sociais, trabalhando em conjunto com seus pares, aspecto essencial para atingir metas comuns.

Para entender essa experiência cooperativa, reportamos aos estudos de Brown (1994, p. 20) e David & Johnson (1999), que abordam os efeitos de uma estrutura de cooperação. Cabe lembrar de algumas características dessas estruturas realizadas pelos autores:

- 1) oferecem apoio e ajuda aos demais membros;
- 2) trocam recursos necessários, tais como dados, materiais, e processam mais eficientemente a informação;
- 3) oferecem modelos aos outros para poderem melhorar sua atuação;
- 4) questionam as conclusões e refletem para entender os problemas e para promover um melhor processo de tomada de decisões;
- 5) atuam com confiança;
- 6) recebem uma motivação especial para atingir um objetivo comum;
- 7) têm um baixo nível de angústia e de estresse.

Além dessas características, entendemos que, nessas conexões, há um sentimento de interiorizar esse conhecimento, esse sentimento de aceitação pelo grupo, de estar presente, de desejo em realizar com o outro, de ser feliz com o outro. Supera o planejamento da escola, pois atinge todas as comunidades que se preocupam com interesses sociais e lutam por igualdade humana.

Dessa forma, teve início o Grupo UNICOOP, além de seus estudos semanais, disponibilizou-se a trabalhar voluntariamente com a escola atingida com as enchentes em 2014.

2.4.1 Eu tenho “voz” cooperativa e “não” treino cooperativamente...

A sessão reporta-se ao jogo para as reflexões do que se chama de “voz cooperativa”, a voz das crianças unidas para exercer seus direitos de poder criar e recriar novas possibilidades do jogo cooperativo para o jogo da vida. Por que “para o jogo da vida”? Porque quando se joga cooperativamente expressa-se, por múltiplas linguagens, a condição humana vivenciada, assim como a maneira de ver e expressar a vida. Logo, a cooperação é parte do processo da vida das crianças.

Possibilitar a voz cooperativa da criança é deixá-la viajar pelo seu imaginário e valorizar os atores que nela estão presentes. Assim, podem criar e recriar personagens de uma forma conjunta, prazerosa e, ao mesmo tempo, autônoma com relação dos professores. A voz cooperativa inicia uma cultura que valoriza a criança em suas criações e recriações que formam novas vozes cooperativas.

Paulo Freire (2014), no livro *Pedagogia do oprimido*, afirma que a educação tem a responsabilidade de criar consciência crítica, e a responsabilidade se manifesta quando o educador estimula a curiosidade e a criatividade do estudante formando-as para responder aos desafios impostos pelas mudanças no estilo de vida.

Treinar o jogo reporta às reproduções exaustivas de movimentos engessados, repetições de jogos com regras estabelecidas, sem questioná-las, sem recriá-las. Movimentos impregnados de uma

cultura dominante que impõe padrões estabelecidos para executar determinados jogos. O processo não é treinar coletivamente com outras crianças, contudo não há autonomia para recriar e muito menos para os diálogos que existem na cooperação. É como argumenta Paulo Freire, será difícil desenvolver uma consciência crítica.

Na perspectiva da voz cooperativa da criança, importa a formação e não o treinamento para a educação. A formação da consciência crítica, não esgota essa voz. É necessário tratar a solidariedade entre as crianças. E esse valor soma como o essencial para se jogar cooperativamente. É um dos sentimentos mais importantes a se construir com a criança, pois sem um grupo solidário, criar a consciência crítica é mais difícil.

A solidariedade, segundo Paulo Freire (2014, p. 81), “[...]tem que ser construída em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas convicções.” Só se pode lutar para as transformações sociais, construindo corpos que assumam posicionamentos de abrir lacunas e percebam a possibilidade de superação à repressão da liberdade humana.

Nesse contexto, João Freire (2012, p.172) afirma que o “Jogo constitui um campo fértil de transgressões, de liberdade, de ruptura com velhas fórmulas para formar inteligências criativas.” Concordamos com o autor, pois é nesse campo que se desdobram novas conexões criativas, porém elas andam de mãos dadas com a solidariedade, ainda que esses aspectos estejam muito longe de ser algo realizado nas escolas.

Ainda, segundo o autor, a aprendizagem resulta de atitudes, logo, há que se ensinar cooperação, a ter atitudes cooperativas e solidárias.

O que se observa na escola é que quando há uma lista de conteúdos os professores sentem-se à vontade para ensiná-los. Mas ensinar a cooperar, a ter solidariedade parece não ser tão fácil. Acreditamos que valores não são quantificados em cada pessoa, pois se elas não internalizam e vivenciam na prática aquilo que fazem, ficará difícil de ensinar.

Capítulo III – Um olhar para a práxis da participação, cidadania e democracia

3.1. Introdução

Neste capítulo são abordados três dimensões consideradas importantes que fazem parte da substância e das expressões dos jogos cooperativos: *a participação, a cidadania e a democracia*. De alguma forma, os jogos cooperativos constituem-se como a manifestação inicial consciente e inconsciente, desses elementos no (con)viver junto.

3.2. Sobre a Participação

Acreditamos que um dos princípios importantes para o processo de aprendizagem, na atualidade, é a participação. Nesse sentido, se o objeto da investigação são os jogos cooperativos, a participação dos atores é fundamental, pois ela é princípio fulcral para a construção da cidadania que se pretende construir.

Carvalho (2006, p. 260) define participação como: “[...]tomar ou ter parte numa coisa. Receber uma parte de algo. Partilhar, ter as mesmas opiniões, ideias, etc., que outra pessoa. Dar parte, noticiar, cooperar, comunicar.”

Partindo-se desse entendimento, tem-se um conceito que remete a movimentos de ações dos indivíduos. Sem compreender esses significados, torna-se difícil existir o indivíduo participante (Carvalho, 2006). Ainda, segundo o autor, também é necessária a presença da informação e da comunicação para a participação ter sentido. Para a colaboração entre sujeitos, é imprescindível a informação do que trata, para que se alcance a comunicação entre todos.

Na participação, fala-se em conjunto de ações. Para que isso aconteça, é mister que se tenha uma comunidade de indivíduos que compartilhem informações num certo local e tempo e, principalmente, que tenham o objetivo de caminhar juntos, com a colaboração de todos, para o sucesso das ações pretendidas. Por isso, a importância da informação em todos os aspectos a ela inerentes, para que a comunidade a utilize, com o intuito de participação num processo democrático.

Escamez (2003, p. 193), afirma que:

Em países democráticos [...] as vias e as estruturas técnicas para participação dos cidadãos nos diferentes âmbitos da sociedade estão definidas, mas estamos longe de viver a cultura de participação entendida como uma forma partilhada pelos cidadãos de entender os assuntos comuns e fazer parte das deliberações, decisões e gestões do público.

Pela afirmação do autor, percebemos que a participação não é algo somente técnico, mas ocorre nas construções das relações sociais de uma comunidade.

Consolidar um grupo participativo envolve a cooperação dos membros, a colaboração, a consciência de deveres e direitos. É um trabalho em grupo, que envolve construção de relações, para que os membros intervenham no processo participativo, questionando, apontando possibilidades, reconstruindo informações, unindo-se como grupo autônomo e que todos interajam entre si, contribuindo, dessa forma, com a sociedade.

Carvalho (2006, p.262), apoiado em Medina Rubio (1998), afirma que a participação é reconhecida como:

[...] um direito do homem para agir em liberdade, como tal, ao mesmo tempo, um dever de todo o ser humano para cooperar no desenvolvimento de toda sociedade; aumento da responsabilidade, porque, ao participarmos, estamos a desenvolver a capacidade de assumir um compromisso e a colaborar, assim, na consolidação das nossas sociedades democráticas; fonte de vitalidade e de energia criativa na vida social, ajudando a reduzir as desigualdades sociais; garantia de coerência e de eficácia, porque, ao envolvermos os diferentes membros de um grupo, estamos a ajudar a realizar de forma efectiva esses objetivos, que entre todos decidimos e que todos queremos.

A sociedade começa a ter interesse pela participação e seu significado, como princípio educativo nos anos de 1990. A palavra é conhecida nas origens filosóficas, no pensamento platônico estudada em várias linhas do pensamento e na reorganização de instituições democráticas. Para a educação, conforme Carvalho (2006, p. 262), apoiado em Dela Rosa (2005), a participação torna-se um estilo pedagógico que traz benefícios nos quais está imbricado o princípio de “orientador de ação”. Ela estimula a capacidade criativa do indivíduo ao favorecer a produção de redes educativas, ao estimular a adoção de responsabilidades e ao facultar a percepção da própria identidade da pertença grupal.

Assumindo a participação como elemento básico para o desenvolvimento de cada indivíduo, afirma que a interação com o outro, a cooperação, o trabalho em equipe, a corresponsabilidade contribuem não só com a educação cívica e política, mas com a construção da maturidade humana. Pois, existe o fator da liberdade, autonomia, igualdade entre os indivíduos que promovem a dinâmica da participação, num contexto de ações coletivas e não individualizadas, contribuindo para a formação cidadã.

Assim sendo, de acordo com Carvalho (2006), não se nasce cidadão, mas se aprende a sê-lo e principalmente, a participar por meio de questionamentos. Uma das principais vias para o acesso à

participação são os centros educativos. Nessa perspectiva, O'Shea (2003, p. 19) afirma que “[...]o papel dos centros educativos como ambientes democráticos é fundamental, porque é a principal via para aprender a ser, a conviver.”

Construir, renovar e compartilhar ideias, incluir-se em projetos, fazer parte de comunidades são fundamentais para os processos educacionais o que é possível por meio da participação de todos. Logo, a participação na educação é essencial para a construção da cidadania.

A este propósito, Paulo Freire (2006, p. 75) afirma que:

[...] a participação não pode ser reduzida a uma colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Implica, por parte das classes populares, um estar presente na história e não simplesmente nela estar representada. Implica a participação política das classes populares de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] participação popular para nós não é slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade.

O autor alerta que participar é muito mais que oferecer aos pais certos fins de semana para reparos e estragos nas escolas. Isso, segundo ele, é obrigação do Estado. Participar é discutir, ter voz, ganhando-a na política educacional da escola, na organização e na tomada de decisões do orçamento. De fato, observamos, essa prática nos processos educacionais, persistindo o distanciamento da família da escola. Infelizmente, a família só frequenta a escola para reuniões informativas ou comemorações do calendário escolar, embora ofereçam formas de participação dos pais, na organização funcional da escola, mas também nas organizações e construções sociais que se estabelecem por meio da Escola. Esta tem dificuldades em encontrar o caminho para a participação comunitária tão necessária para o desenvolvimento da criança.

Participação é tomar parte ou partilhar e é um requisito para o desenvolvimento organizacional. Alonso, (1991, p.75) afirma que “[...] a participação como valor social e individual, como meta e objetivos de uma organização, como modo de funcionamento de uma organização, é um tema de grande relevância. Não é uma moda. É uma etapa da democracia que melhora a sua fase anterior de representação.”

Participar, para o autor, é fazer parte do processo, tomar decisões em conjunto, melhorar e superar situações em prol de uma comunidade ou de uma organização. Assim, está indissociavelmente ligada à ideia de democracia, pois sem a participação, não há democracia plena. Logo a participação representa um contributo importante para o caminho dessa democracia que se vislumbra. Vile-Chã

(2006), apoiado em Stuart Mil e Jean Jaques Rosseau, reafirma esse pensamento, a democracia participativa torna-se importante, pois os cidadãos podem tomar decisões políticas permitindo assim expandir a cidadania.

Os autores defendem a democracia participativa sob o ponto de vista de diferentes dimensões sociais. Nesse sentido, Arblaster (1987, p. 95) complementa: “A democracia participativa tem necessariamente implicações na vida social e é mais corretamente considerada um modo de viver do que apenas um artifício ou processo político.”

A participação é um componente essencial para a democracia, tanto política quanto social em que diferentes opiniões são consideradas e respeitadas para o autêntico exercício.

Demo (1993, p.7) define participação como o processo de conquistas, nada está definido, permanece em construção. Logo é entendida como pré-existente e um dos eixos fundamentais da política social. Tal conquista, como a liberdade, é um dos fenômenos básicos da cidadania. O autor reconhece que um dos objetivos da participação é ser uma marca característica de um povo. Salaria que é uma situação construída e institucionalizada com regras de vida, com valor comum, com modo de ser.

Diante de tal afirmação, é possível perceber que os processos participativos, num contexto de cultura democrática, estão marcados pelo livre acesso ao poder, pelo seu controle, pelo exercício de regras de jogos comuns, por uma burocracia a serviço dos cidadãos, pela negociação como meio de solucionar problemas, entre outros.

3.3 Sobre a Cidadania

Na atualidade, não se referencia cidadania somente para indicar a trilogia sobre os eixos político, civil e social. Há de se pensar em compreendê-la em suas dimensões filosóficas, liberais e aspectos que compõem a vida do indivíduo. (Castro, 2002). O autor afirma que a visão filosófica aponta a cidadania como o bem-estar social, enquanto a filosofia liberal destaca o enfoque na consciência dos seus direitos com a consolidação dos direitos do indivíduo.

Essa consciência, segundo João Freire (2005), ocorre quando o indivíduo vivencia os direitos em sua prática e, por meio da vivência internaliza e manifesta o movimento nas ações cotidianas. É, um indivíduo que não está sozinho, mas ligado a movimentos coletivos, participativos em prol de uma sociedade mais justa, digna, em favor da humanidade.

A cidadania, segundo Herbert (2006), é compreendida como apropriação da realidade com objetivo, de nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Diante de tal afirmação, a escola é a via de acesso à construção da cidadania. É por ela que se oportuniza aos alunos a refletirem, questionarem e dialogarem sobre seus deveres e direitos, sejam políticos, civis, sociais ou culturais. A escola, nessa perspectiva, possibilita a autonomia à criança, no sentido de poder manifestar os pensamentos, as dúvidas, os conflitos, trazendo para as discussões com os pares questionamentos relacionados ao papel diante de deveres e direitos. Agindo dessa forma, beneficia-a e aproxima-a da realidade, fator importante para a cidadania.

É por meio das conexões dessas reflexões, construídas junto aos alunos, que se dá início às transformações sociais que a escola requer. Presencia-se, na vida escolar práticas de ensino desarticuladas entre si, ações pedagógicas que não levam em consideração o interesse da criança, mas somente o que o adulto educador quer que ela aprenda. Para cada escola, os eixos temáticos curriculares devem ser repensados, conforme o interesse da criança, a fim de aproximar o que necessita ser aprendido com o vivenciado no cotidiano e, dessa forma, construir a efetiva cidadania.

Por muitos anos, a cidadania é confundida com a democracia, com o olhar para o direito do indivíduo de votar e de ser votado. No entanto Covre (2009), citado por Silva & Silva (2009), reitera que a cidadania se resume somente ao exercício do voto, pois este é direito político para a democracia. Também, é um caminho para conquistar direitos que ajudam a definir a cidadania. Logo a cidadania para o autor, são os direitos sociais e civis.

Para definir cidadania, muitos autores se reportam à antiguidade, no sentido de buscar significados e dar uma ressignificação para o que é vivido na atualidade. Porém a cidadania de outras épocas era muito diferente da que se presencia hoje. Na Grécia, por exemplo, só os homens livres votavam e eram considerados cidadãos e podiam exercer a democracia direta. Atualmente, vários cidadãos exercem a democracia de forma indireta, elegendo seus representantes para que decidam por eles seus interesses.

Na Roma antiga, o termo cidadania proveniente do latim *civitas*, que quer dizer cidade, foi utilizado para designar a situação política de uma pessoa e os direitos que ela tinha e poderia exercer (DALLARI,1998). A cidadania, nesse momento histórico, era a condição de quem pertencia a uma cidade e sobre ela tinha direito. Esse sistema foi considerado uma das primeiras iniciativas de organização para o indivíduo ser cidadão.

Silva & Silva (2009) afirmam que se herdou o conceito de cidadania da Revolução Francesa e da

Independência dos Estados Unidos no séc. XVIII, como também da Revolução Industrial. Logo foram os documentos desses fatos ocorridos que fundamentam os princípios da cidadania na modernidade. Esses princípios são organizados e ratificados pela ONU em 1948, na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Conforme os mesmos autores “Tais fatos históricos consolidaram o princípio de que todos os homens nascem e permanecem livres e iguais e têm direito à vida, à felicidade e à liberdade, e que todo governo só será legítimo enquanto garantir esses direitos naturais” (p. 48). Ressaltam, que estes direitos devem constar na lei, ou seja, nas Cartas Constitucionais de cada nação. O cidadão só terá esses direitos se não ofender os princípios legais instituídos. Nesse sentido, a lei está acima dos direitos civis.

Os direitos constantes da Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da França Revolucionária (1789), não previam o direito para todos os membros das Nações, visto que as mulheres, na França, eram excluídas do voto e nos Estados Unidos, além das mulheres, não atingiam os escravos e os brancos pobres. Muitos movimentos foram empreendidos, para que todos os indivíduos tivessem direitos. Foi por meio da utilização do discurso de Universalização do séc. XVIII, desses mesmos princípios que, no séc. XX, mulheres e negros conquistaram direitos civis. Observa-se nesse período, um engodo por parte da camada burguesa, pois, para fixar-se no poder, utilizam o conceito de cidadania ampla e universal, privilegiando camponeses, artesãos e trabalhadores em geral. No entanto, ao conquistar o poder, a burguesia dá direitos plenos somente ao cidadão proprietário. O processo é excludente e cria espaços para dominação do capital e exploração dos menos favorecidos (Silva & Silva, 2009).

A sociedade sofre impactos drásticos em relação ao conceito de cidadania, especialmente nos séculos XIX e XX, quando ocorrem grandes desigualdades nas estruturas sociais herdadas dos sistemas de classes dos séculos anteriores, que resulta na exclusão de grande parte dos indivíduos na formação dos estados democráticos. Os direitos de liberdade e igualdade requeridos nas diversas lutas reivindicatórias são de origem burguesa. Entretanto não se pode negar que elas agregaram um grande número de indivíduos formando um novo *corpus* político da sociedade. Apesar disso, os menos favorecidos economicamente, não estão incluídos no campo dos direitos sociais (Rezende Filho & Câmara Neto, 2001).

A requisição da cidadania ocorre por meio de movimentos populares, segundo Coutinho (1999), são conquistados historicamente, pois não é dada ao indivíduo de uma vez só, são lutas permanentes, surgidas de baixo para cima em meio às classes menos favorecidas. São lutas constantes e estendidas ao longo dos tempos.

Logo, para o autor, cidadania é a capacidade de alguns indivíduos, ou quando existir uma democracia efetiva, de todos os indivíduos, para assumirem os bens socialmente criados, modernizando as potencialidades humanas em cada contexto historicamente determinado. (Coutinho, 1999).

O cenário descrito demonstra uma cidadania alimentada por objetivos articulados para fins de ações individualizadas que não concedem direitos plenamente políticos ao indivíduo e não se preocupam com o empoderamento do cidadão, no que diz respeito ao seu crescimento na participação de ações para melhorar a convivência na comunidade. Ao contrário, tem como finalidade o cerceamento dos direitos sociais, para que eles não contribuam com o destino das intervenções e decisões da sociedade. A participação, um dos princípios básico para o exercício da cidadania, é negada para a grande parte dos indivíduos.

Em relação ao Brasil, durante o Império, os escravos libertos, mulheres e pobres em geral também não eram considerados cidadãos. Só após a primeira República, depois de vários movimentos de luta, o segmento conquistou o direito de voto. Foi por meio de um governo autoritário, centralizador que faz uma concessão dos direitos civil e previdenciário, conforme seus interesses. Mas isso não resulta nos direitos sociais para os menos favorecidos. Por falta de conhecimentos e medo do governo vigente, não participam dos movimentos em prol do voto para mulheres e analfabetos. Somente a partir de 1988 que os analfabetos brasileiros têm o direito ao voto assegurado. No Código Civil de 1916, as mulheres e os índios ainda são considerados incapazes de exercer os direitos civis e políticos, assim como até a década de 1960, os trabalhadores do campo também não desfrutam dos direitos trabalhistas como os demais trabalhadores das cidades. (Silva & Silva, 2009). Só depois de muitas lutas que os movimentos conquistam seus direitos políticos, usando dos direitos previstos pelas declarações, emitidas na França e nos Estados Unidos para as conquistas coletivas.

A cidadania não está atrelada ao direito ao voto, mas em um movimento de conquistas e superações pelos segmentos da comunidade que vivenciam o dia a dia de luta, para que os princípios sejam cumpridos efetivamente. Marshall, (1967 p. 62) percebe a cidadania afirmando que ela nasce no modo como vive uma comunidade. Para ele, são movimentos que nascem de dentro dos indivíduos e não como algo imposto de fora para dentro. Dessa forma existe a participação integral da comunidade princípio fulcral para a cidadania.

Conforme Silva & Silva (2009, p. 50), “[...] podemos entender a cidadania como toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola.”

Um dos principais problemas enfrentados pelos movimentos em prol da cidadania, são as ações individualizadas, pois não existe uma preocupação em realizar um movimento coletivo, de ações conjuntas com objetivos comuns para uma comunidade. O sistema capitalista vigente enfraquece as opções pelo coletivo e pelas ações coletivas. É necessário que os educadores exercitem com os estudantes os limites para ser cidadão, mostrando-lhes o que as classes ou movimentos sociais, numa ação conjunta, podem alcançar, com ações em que todos participam, de forma igualitária. Dessa forma, exercem e transformam quando necessário, os direitos sociais contribuindo de forma justa para o fortalecimento da cidadania.

Esse movimento cidadão a que se vislumbra, decorrente da conscientização das crianças por parte da escola, assim como a sua participação na construção da cidadania, Garcia & Lukes (1999, p. 9), afirmam que “A cidadania é a oportunidade de intervir na vida pública de uma comunidade através da participação.” Ampliando essa provocação do autor, é importante entender que tal participação só ocorre se o indivíduo tiver consciência de seus deveres e direitos perante em um estado democrático que prima pela qualidade de vida dos cidadãos.

Barbalet (1989, p. 32), afirma:

A cidadania pode ser caracterizada como *status* e como um conjunto de direitos [...]; as pessoas podem ter certas capacidades ou oportunidades para ações particulares-certos poderes- em consequência do seu *status* [...]: apresentá-lo desta maneira torna o *status* uma realidade consumada e conseguida.

Na particularidade da palavra conquista, consideramos que, para essa ação, é necessário haver um movimento, mesmo que particular, de uma consciência de fatores coletivos que direcionem às conquistas pretendidas. Não se julga se considera que essa é a melhor forma de iniciar um trabalho de construção da cidadania, entretanto, se quer que esse *status* conquistado resulte em estratégias coletivas, pois a cidadania é vista pela investigadora por ações colaborativas, com fins comuns para todos, enquanto direitos universais. Se assim não for retornar-se aos vínculos do séc. XVII, em que o *status* do cidadão era constituído por propriedades ou títulos que possuíam.

Cidadania, na modernidade, conduz a pensar e provocar questões de consciência, de optar por estar misturados e não separados. Isso faz com que, em momentos de crises, busque-se estar em unidades com os pares, absorvendo histórias contadas das vivências intempestivas e/ou histórias de superações cooperativas, solidárias e de generosidade que, misturadas, completem-se em outras

histórias e, assim, façam acontecer um processo histórico de transformação da humanidade.

Para alcançar a cidadania, há que se entrar em conexões com os outros presentes, encontrando, criando e construindo elos de informações da vida humana. Na sociedade, os indivíduos ainda estão separados, ausentes, perdidos nas ações individualizadas. Compõem um quadro sem molduras com traços lineares, sem perspectivas de realizarem aquilo que podem fazer uns pelos outros. Em sua rotina, é possível perceber um vazio que tende a permanecer dentro de si mesmo sem questionamentos ou reflexões. A consequência dessas atitudes, quando há oportunidades de avançar numa direção, colocam-no sozinho na caminhada, pensando em alcançar o sucesso de forma individualizada. O meu sucesso, o meu trabalho, a minha meta, o meu objetivo, a minha vida, fatos existentes nos meios de produção desse sistema que se vive. O processo para alcançar a meta, o objetivo, não é tão simples. É a competição velada, imposta por uma crise econômica e social que empurra o indivíduo a uma caminhada individualizada, apresenta-se de forma não prazerosa, é uma forma resignada, engessada, não cidadã, porque não há um sentimento de superação, prazer, alegria, felicidade, só de exclusão. Exclusão de pessoas, exclusão de si mesmo na sociedade, pois a chegada é solitária e reprimida. Não existe nesse processo satisfação completa, em que assistindo ao fracasso ou a tristeza da não realização de uma ação/meta do outro ou dos pares, o indivíduo alcance a completa cidadania.

Quando se constrói cidadania sólida, participativa, envolve-se com histórias de indivíduos e nelas se percorrem processos vividos por todos. Encontram-se laços, conforme já foi dito, elos, conexões. São essas histórias vividas misturadas, unidas, de indivíduos e comunidades, que percorrem em diversas direções em suas multiplicidades, mas que chegam a um mesmo objetivo que é o direito à vida, liberdade, justiça, dignidade e à felicidade, cujos elementos constituem a cidadania.

Nessa perspectiva de olhar a cidadania, de forma diferenciada, em que são necessárias mudanças de paradigmas, Oyarzo (2016, p. 25) afirma que:

[...] se trata de um *cambio* de paradigma em la forma de entender la ciudadanía, donde ahora se abre el camino para que los súbditos se conviertan em ciudadanos ya no sólo com deberes, sino com derechos y com capacidad para poner em marcha propios proyectos de felicidad.

Segundo a autora, há necessidade de um modelo moderno de organização política em que existe liberdade e igualdade imprescindíveis na vida social, em que o homem desenvolve a moralidade. Esse novo homem que se constitui pela ética da liberdade, da autonomia, assume de forma integral o poder

político e traça trajetória de participação para o povo.

Vários modelos surgem para justificar a cidadania dos direitos sociais de uma sociedade, em determinadas épocas. No segundo pós-guerra, por exemplo, Marshall (1967) recorre a três elementos para conceituar cidadania. O elemento civil que, segundo ele, é composto dos direitos de que o indivíduo necessita para a liberdade individual, o político com o objetivo de participar como membro ou eleitor do sistema do exercício político e social de ter mínimo direito de bem-estar econômico até o direito mais amplo de participação.

Segundo Oyarzo (2016), esses elementos criam um cidadão com responsabilidades específicas para cada conteúdo e são elementos sociais indispensáveis para se trabalhar outros conjuntos de direitos.

No que se refere ao respeito à cidadania, na perspectiva da educação na profissão docente, Paulo Freire (2001) afirma que o exercício da cidadania é compreendido pelo empenho por melhores condições de trabalho e, em movimentos de lutas pela dignidade no momento em que atua, em sala de aula ou fora dela, num momento ético.

Ainda o autor (2001, p.74) aponta que “[...] não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em fervor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter a identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser”. Para ele, não há distinção entre prática docente e cidadania, uma está intimamente ligada a outra, pois ambas visam ao respeito ao educando, recriando significados por meio de conteúdos programáticos.

Quando o docente propõe uma situação programática nova, provocativa, reflexiva e questionadora está, por meio dessa prática, exercitando a cidadania, está desenvolvendo atividades que respeitam as manifestações do pensamento do aluno como também a sua identidade.

De acordo com Marshall (1997), a educação é um direito social que está relacionado à cidadania, pois quando o estado oportuniza a educação para todas as crianças, tem em seus propósitos o requisito e a natureza da cidadania. Por meio dela, visa ao desenvolvimento do cidadão em sua formação integral. Fundamentalmente, não é só um direito da criança frequentar a escola, mas no sentido do adulto ter assegurado o direito cidadão da sua educação.

Paulo Freire (1981, p. 27) refere-se à cidadania com sentido de coletividade, do debate reflexivo. Ele afirma que: “[...] os homens se libertam em comunhão.” O exercício de comunhão é uma ação indispensável para se chegar a uma cidadania plena, não é algo individual, mas são exercícios coletivos e participativos que são construídos nos relacionamentos de grupos sociais que interagem refletindo

sobre os direitos e deveres. Para ele, “[...] um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania. ”

Portanto a cidadania constitui-se em um processo de direitos e deveres, compreende várias dimensões e modelos sociais, políticos e econômicos para sua consolidação, resulta de ações coletivas com o objetivo do bem-estar integral de uma sociedade que pretende ser participativa.

3.4 Olhar para a Democracia

Descrever um percurso evolutivo e sequencial da democracia, mesmo nos dias atuais, não é uma tarefa fácil, uma vez que ela não é apresentada de forma concreta em sua trajetória e nem mesmo verdadeira na opinião de alguns estudiosos da área. Dahl (2000, p.16-17) considera que:

[...] parte da expansão democrática, boa parte dela, pode ser explicada essencialmente através da difusão e práticas, mas este mecanismo não pode fornecer uma única explicação. Como a foto, a pintura ou a escrita, a democracia parece ter sido inventada mais do que uma vez, em mais do que um lugar.

A democracia é inventada e reinventada de maneiras diferentes, revelando circunstâncias de momentos e lugares distintos. Para ilustrar, tomamos como exemplo a democracia em Atenas, por ser entendida como uma das formas mais aceitáveis e documentadas, em culturas consideradas brilhantes e criativas. Segundo Arblaster (1987), por essa razão, seu estudo é um dos mais complexos.

Ser ateniense, na Antiguidade significava ser livre, mas com algumas condições como: ser filho de pai e mãe atenienses, ter mais de vinte anos, estar em ordem com o serviço militar, ter cumprido certo percurso educativo para ser cidadão. A partir desses critérios, o indivíduo era considerado cidadão livre e com direito à vida pública e à política da cidade. Todos tinham direito de participar na Assembleia do Povo ou *Eclésia*, a Assembleia Magna. Os representantes eram escolhidos por sorteios para os cargos em diferentes instituições políticas (Dahl, 2000). Segundo Arblaster (1987), a democracia em Atenas era direcionada aos pobres e aos ricos, função fundamental do governo da cidade, sendo que o povo participava das ações do governo.

Atualmente, quando se depara com movimentos de reivindicação da sociedade por igualdades sociais e política, percebe-se que é reflexo da experiência Grega que tinham esse perfil de lutas sociais.

Alguns filósofos do século XVII - XVIII, contribuem com a criação de uma sociedade com novas

ideias de democracia, dentre eles, destacam-se, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, os quais elaboraram novas formas de pensamentos democráticos, abrindo novos caminhos para a democracia almejada.

De acordo com Vile-Chã (2006), John Locke reconhece que o governo é uma associação para o bem do povo (teoria do contrato), que tem o direito de substituí-lo quando necessário. Arblaster (1987) não considera essa ideia como democrática, pois se centra na propriedade, é uma oligarquia de possuidores de bens. Rousseau afirma que o homem é por natureza livre e feliz, embora tenha que se subordinar à liberdade individual e à vontade coletiva, o modo de vida que a sociedade adota para si.

Ainda, de acordo com a autora, o povo é soberano e exerce a própria governança, não existe uma sociedade parcial, mas uma vontade geral da sociedade. Conforme Vile-Chã (2006), Montesquieu advoga em favor de uma monarquia moderada, defende a separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário, para salvaguardar a liberdade e harmonia na sociedade. Para ele, esta é conseguida pela diversidade e não a partir de uma unidade, que considera despótica. Logo não é considerado um democrata, mas um liberal conservador.

Arblaster (1987) ressalta que Voltaire é um defensor dos direitos humanos, pois admite aos cidadãos o direito à liberdade religiosa, à propriedade e à igualdade perante a lei. Também, nesse período, faz sugestões de várias reformas como dos privilégios da nobreza, das estruturas senhoriais e do poder da Igreja.

Arblaster (1987) conclui que não são somente as ideias de democracia desses pensadores que influenciam o pensamento democrático da população, mas a ação popular coletiva e, principalmente, o acesso do povo francês à política, na época da revolução francesa, que transformou a história moderna democrática. Os pensadores mencionados expõem diversos pensamentos, abrindo caminhos para outras formas de organizações políticas.

A Democracia, na Modernidade, perde sua essência iniciada na Europa no século XVIII, em oposição ao absolutismo representado da época. “Em sua etimologia do grego ‘Demo’ significando o ‘povo’ e ‘Kratia’, o ‘poder’, essas formas valorizavam as discussões em espaços físicos, as chamadas ‘praças públicas’, em que o cidadão participava de reflexões de tema, para serem resolvidos nas cidades, (Polis). Não eram todos os cidadãos privilegiados, para poder participar. O exemplo de democracia grega, na qual as assembleias reuniam apenas 6.000 cidadãos para uma população de 30.000 a 40.000 aproximadamente, é o início de uma forma de organização para a esperada democracia (Silva & Silva, 2009).

Historicamente, a pseudodemocracia foi influenciada por aspectos econômicos, os quais protegiam e privilegiavam uma parcela da população que detinha fortunas e bens materiais. Isso tudo ocasiona uma ruptura da democracia social, pois os interesses dessas organizações não eram algo dado a todos e sim para essa pequena camada. Entretanto, por meio de lutas e movimentos sociais, bem como com a conquista do voto pelo povo, inicia-se, nesse momento, um novo cenário de espaço público em que a sociedade discute dialoga e negocia interesses de uma coletividade. Dá-se, a partir daí uma democracia aberta, pensada numa comunidade, sem exclusão e voltada a assuntos públicos.

Segundo Denis (2003, p.32):

É somente através de uma prática política comum que as lutas política sociais poderão encontrar caminhos onde as palavras de uns poderão encontrar eco na de outros, criando condições para uma sociabilidade política baseada numa nova relação com as regras e valores que regem esta sociedade.

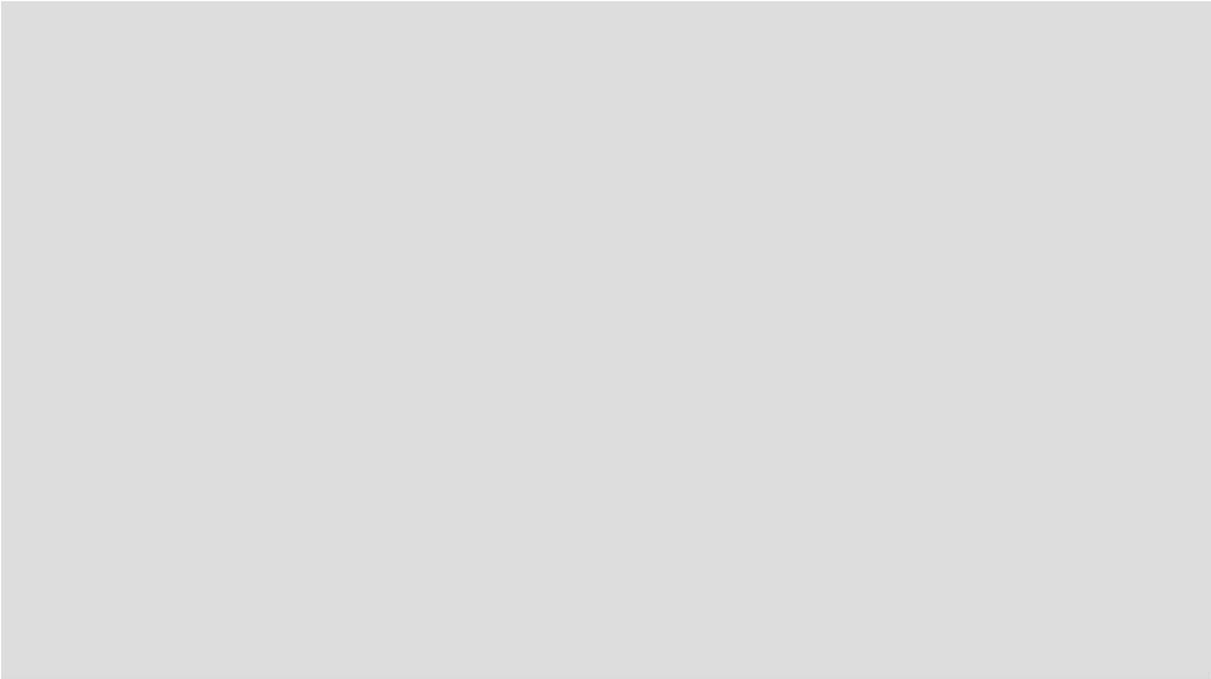
Não é somente uma democracia com práticas políticas que reside em um processo pleno democrático. Existe, de acordo com o autor, um governo de leis e um governo da maioria. O primeiro, seguindo regras, oscilantes e o segundo preocupado com as relações para unir essa sociedade desapegada do tempo vivido e dos bens materiais. Confunde-se, dessa forma, uma liberdade política de expressões com uma liberdade política de bens de consumo dita para todos. Isso não determina uma sociedade democrática política, mas uma sociedade em que outros significados surgem em prol de valores de consumo.

A liberdade política une as pessoas, aproximando-as, quando há objetivos comuns. Não obstante, cada segmento de um estado, bairro, escola, apresentam diversidades culturais, ocasionando, conflitos, embates entre os pares. Isso se dá, porque é um estado democrático, estado de expansão de liberdades, cujas transformações acontecem, e só ocorrem com conflitos e as possibilidades de superações.

O princípio da democracia fica prejudicado, quando se trata de um estado preocupado com aspectos de uma burocracia encolhida por fatores econômico-financeiros, em prol de uma bandeira com justificativa de ser um fator democrático, para o bem-estar da sociedade, que nem sempre está a favor de uma democracia popular, aniquilando de fato, os direitos do cidadão no sentido moral e político, em função de uma materialidade imposta como verdadeira. Perde-se, dessa forma, a identidade de uma comunidade que clama valores de igualdade e justiça nos espaços de liberdade, desvirtuando uma prática realmente política popular e democrática.

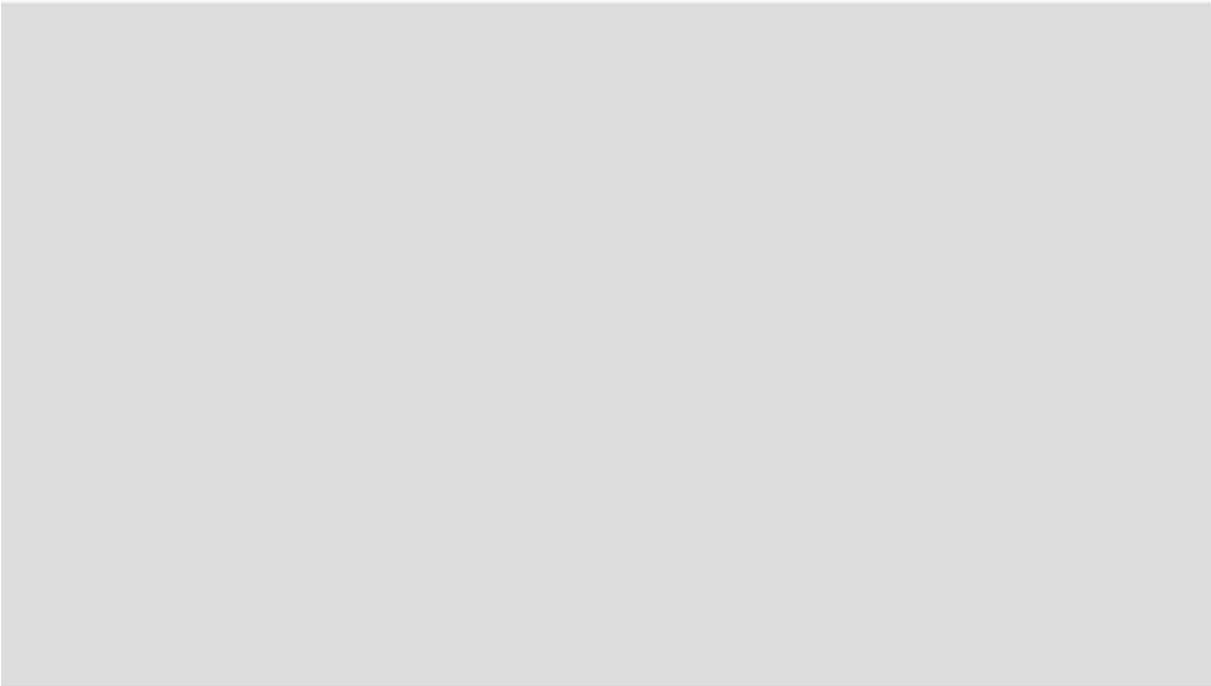
Atualmente, há necessidade de uma democracia com espaços de visibilidade, participação, em

que os cidadãos apresentem soluções para conflitos, perturbações e, ao mesmo tempo, um cuidado especial para com os discursos ideológicos aventureiros que descaracterizam o pensar coletivo de uma prática democrática. Esse é um dos grandes desafios, e ainda uma grande fragilidade no processo de liberdade democrática.



PARTE II

**Metodologia
e Procedimentos**



Apresentação

A parte II do estudo refere-se à metodologia e aos procedimentos concretizados nos aspetos teóricos e metodológicos da pesquisa. Para melhor organização e compreensão, está dividida em três capítulos, quais sejam, os caminhos contextuais, teóricos, materiais e humanos da pesquisa (IV); objeto de estudo (V); metodologia da investigação (VI).

Capítulo IV – Os caminhos contextuais, teóricos, materiais e humanos

4.1. Introdução

Neste capítulo, apontamos para os caminhos paradigmáticos e contextuais da pesquisa, para sua modalidade para o contexto regional da escola, bem como para o cenário da investigação e os atores sociais. Em seguida são apresentados a investigação, o objeto de estudo, o problema, os objetivos geral e objetivos específicos, as questões de estudos e hipóteses e, por fim, a estrutura metodológica utilizada na investigação.

4.2 Enquadramento paradigmático e contextual da pesquisa

Ao considerar os jogos cooperativos como possibilidade e caminho para construção da cidadania, a investigação convoca o paradigma observacional e interpretativo/qualitativo, para conhecer e entender o quanto eles contribuem com as manifestações de cidadania, democracia e participação. Os jogos são a expressão de diversas linguagens das crianças, dos pais, professores e funcionários como construções do processo de ensino/aprendizagem e como manifestação cidadã. A realidade da escola é retratada nas opiniões, desejos e dificuldades das crianças de uma Escola Municipal de Guarapuava (EMG).

Considerar um contexto e circunstâncias específicas, com crianças, pais, professores e funcionários faz com que os caminhos contextuais, teóricos, materiais e humanos da pesquisa tenham especificidades e opções racionais sustentáveis. Por meio das interpretações utilizadas neste estudo, é possível compreender significados objetivos e subjetivos das práxis dos jogos e das relações humanas.

4.3 Estudo de caso

Para a investigação, elege-se a modalidade de estudo de caso. Conforme Stacke (2005), é um estudo complexo que atua com grande número de contextos de ordem física, econômica, social, contextual, étnica. É um caminho privilegiado para entender, no campo educativo, as particularidades, os fatores, os componentes e relações da escola, das crianças, pais e professores. Na esteira de Ludke & André (2013) objetiva-se as múltiplas informações num espaço aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. Esse modelo de pesquisa proporciona um aprofundamento das interpretações do contexto da organização da escola assim como dos participantes da investigação.

Outra justificativa para sua utilização é o fato de se tratar de um estudo singular de um determinado caso. Justificamos a escolha, porque o estudo evidencia fenômenos contemporâneos no contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e os contextos não são visivelmente evidentes.

Por outro lado, o estudo de caso faz com que o investigador apetrechando-se de vários instrumentos para recolha de dados, chame a si a função de interpretar teórica, reflexiva e epistemologicamente, a realidades dos contextos e participantes da investigação (Camilo Cunha, 2009).

Assim, no sentido de estabelecer relações e significados para os dados obtidos, o estudo de caso vem ao encontro de descobertas que, segundo Camilo Cunha (2009), estabelecem relações renovadas, ampliando experiências, clarificando os vários sentidos do fenômeno estudado, em profundidade, levando a descobrir novas significações. Esse princípio associa-se ao objeto de estudo da investigação, em que a criança e outros atores, em sua voz, ressignifica o jogo e, com isso, a investigadora compreende o que não conhece nessa ressignificação construída pela criança. É nesse sentido que Stake (2005) afirma que o estudo de caso não é essencialmente uma escolha metodológica, mas um objeto a ser estudado, como um caminho metodológico a ser construído.

E nesse contexto todo o instrumentário de pesquisa tem por objetivo fazer uma recolha detalhada e aprofundada de dados, com os elementos nela envolvidos, muitas fontes de informações no contexto, e, por isso, a necessidade de se disponibilizar um tempo hábil, para que a investigadora se concentre no estudo. Diante disso, optamos pelo estudo de caso, por entender ser uma técnica que dialoga por meio de sua organização, com os processos educacionais aproximando-se da realidade da escola.

O caso, neste estudo, é constituído por um grupo de crianças que sofreram diretamente ou indiretamente efeitos das enchentes e os jogos cooperativos como meio para a formação da cidadania.

4.4 A abordagem qualitativa

O papel do pesquisador na investigação é o de se comprometer com todas as particularidades que encontra no campo de atuação. Por isso, é necessário definir o que se quer pesquisar, em que se embasa o seu conhecimento e predispor-se a construir novas relações com os contextos oferecidos pela investigação. Elegemos a abordagem qualitativa, por estudar esses contextos em seu ambiente natural, como também, de acordo com Lüdke & André (2013) e Bogdan & Biklen (1982, 1994), envolver a

aquisição de dados descritivos por meio do convívio/observação direta do pesquisador com o cenário/contexto/fenômeno estudado. A abordagem qualitativa é entendida por Gil (2010) como um processo de interpretação dos fenômenos e atribuições de significados do tema abordado, consideramos que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números.

Nessa perspectiva, entramos no universo escolar, conhecendo e compreendendo as linguagens sobre os jogos das crianças, como também as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, no sentido de contribuir com uma proposta prática pedagógica com os jogos cooperativos, que atenda às crianças atingidas por uma tragédia natural na cidade.

Também tivemos a atenção e a consciência de que a investigação qualitativa inspira-se numa epistemologia subjetiva que valoriza o papel do investigador, pois supera o paradigma quantitativo, entrando na impessoalidade do investigado, compreendendo significados de ações e interpretando situações importantes nas etapas da pesquisa. (Coutinho, 2008). É nesse sentido que as questões relativas às emoções e aos valores, impregnados no investigador e no sujeito da pesquisa, não são separados dos valores científicos. Estão, também, nos dados subjetivos e inusitados. Esse sentido é coerente com uma investigação que reflete a complexidade social as transformações que ocorrem no meio social/educacional, tornando-se imensurável diante das multidimensões apresentadas.

Os dados são colhidos no ambiente da escola de forma natural - abordagem qualitativa/naturalista. Esse procedimento faz com que o pesquisador tenha contato direto com o fenômeno, assim como com os participantes da investigação. Essa característica permite ao investigador descrever as (im)personalidades e acontecimentos objetivos, subjetivos e intersubjetivos da escola, dos alunos, dos professores e dos jogos.

4.5 Contexto histórico, regional e pedagógico da escola

A Escola Municipal de Guarapuava (EMG), da qual a investigadora preserva o nome original por questões éticas, situa-se na região sul do Brasil, localizada na cidade de Guarapuava, no Estado do Paraná. A população da cidade é estimada em 180.364 habitantes, segundo dados do IBGE, de 2017. A localização no alto do Terceiro Planalto Paranaense faz de Guarapuava um dos municípios mais frios do Estado, com ocasionais registros de neve. Por isso, as frequentes chuvas com ventos fortes que

ocasionam enchentes. (Figura 1)

A escola investigada foi fundada em 11 de junho de 1977, com a denominação de Grupo Escolar. Em dezembro do mesmo ano foi denominada de “*Escola Municipal de Guarapuava - EMG*”, cujo nome original é homenagem a um cidadão que viveu na cidade de Guarapuava/Pr e prestou relevantes serviços à comunidade com a assistência médica, conquistando a amizade com o povo.



Figura 1: Mapa de localização da escola EMG

A Escola Municipal começou a funcionar com trezentos e cinquenta e quatro alunos de 1º a 4º anos, autorizada pelo Decreto nº 1.339/79 de 24/10/79, e o ensino pré-escolar pela Resolução nº 8.103/1984 de 07/12/1984. No dia 24 de maio de 2000, foi inaugurado o novo prédio da Instituição, construído em alvenaria, contando com um pavilhão administrativo e sete salas de aula. O prédio é constituído de uma área de 920,91m², num terreno com 16.800m² (Projeto político pedagógico - PPP/2016).

A escola tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Guarapuava, Paraná, Brasil, por meio da Secretaria Municipal de Educação, seguindo as normas do regimento escolar, elaborado pela Secretaria e organizado pela escola.

Em 2014, a escola passou a atender também a Educação Infantil e, atualmente, tem doze turmas, da Educação Infantil ao 5º ano do ensino Fundamental, de Nove anos, totalizando 289 alunos. Especificamente, a estrutura é composta de seis salas de aula, um laboratório de informática, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de Programa de Intervenção Pedagógica - PIP, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de professores, uma cozinha, um depósito de alimentos, um almoxarifado, banheiros masculino e feminino, um saguão coberto e pátio externo. O pátio é amplo ocupado para esporte e lazer e também como estacionamento para os professores e visitantes.

O que chama à atenção é a ausência de espaço para a biblioteca, uma das reivindicações da comunidade escolar, pois é imprescindível, para o trabalho pedagógico dos professores, a aquisição do gosto pela leitura e pesquisa das crianças.

Conforme o PPP, a escola tem a finalidade de efetivar o processo de apropriação do conhecimento, respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA nº 8069/90 e a legislação do Sistema Estadual de Ensino.

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos é gratuito na escola pública iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, LDBEN nº 9394/96, s/nº)

A escola também cumpre a Lei Federal nº 9394/96 - LDBEN, alterada pelas Leis Federais nº 11.114/05 que estabelece, no Art. VI, que “[...] é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental” e nº 11.274/06 em que as leis foram retomadas e ratificadas. Logo é compromisso dos pais, de acordo com a lei, a matrícula das crianças na escola. Se isso não ocorrer, poderão sofrer sanções previstas nas leis do país.

Além das orientações administrativas da Secretaria de Estado da Educação, a escola deve cumprir o que prescreve o parecer nº 1000/2003, quanto à Base Nacional e à Parte Diversificada, conforme Resolução CEN/CEB nº 2, de 7 de abril, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A LDBEN 9.394/96 apresenta no art. 3º:

- Art.3º I- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- coexistência de Instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino, na forma desta lei e da Legislação do sistema de ensino;
- IX- garantia do padrão de qualidade;
- XI- vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, LDB 9394/1996, s/ nº)

Muitos princípios oriundos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, requeridos nos planejamentos e na flexibilização teórico metodológica das ações pedagógicas dos professores, estão cada dia mais difíceis de serem cumpridos pela crise econômica e ideológica enfrentada pelo país. A desvalorização dos professores é realidade em todos os contextos escolares, dado confirmado, nos depoimentos com a investigação.

Dessa forma, o desmanche escolar acarreta enormes prejuízos na formação integral das crianças, pois reflete, no processo de ensino e aprendizagem, a fragilidade de um sistema que não cumpre a lei estabelecida democraticamente pela sociedade.

4.6 Cenário da Pesquisa



Figura 2: A Escola EMG

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2016)

A escola está localizada no Bairro Jardim Pinheirinho/Vila Bela e atende às vilas: São Vicente, Jardim das Américas, Aeroporto e Batel. A maior parte dos alunos advém da Vila São Vicente, essa a mais atingida pelas enchentes de 2014. Conforme pesquisa realizada na escola para diagnosticar o perfil da comunidade escolar, o gráfico demonstra a origem da população de alunos da escola investigada. A grande parte dos alunos, 47% são do bairro atingido pelas enchentes, conforme gráfico 1.

Origem da população dos alunos

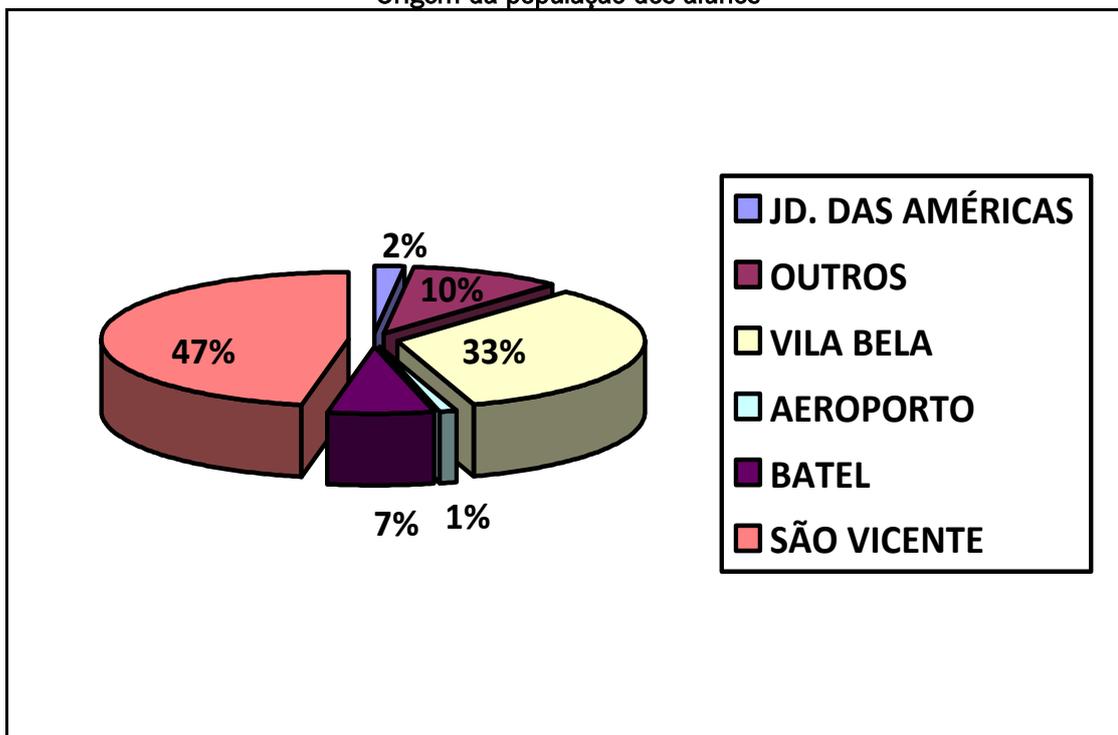


Figura 3: Origem da população dos alunos
Fonte: PPP da escola EMG

4.7 Corpo docente e funcionários

O quadro funcional da escola é composto atualmente por 33 funcionárias, sendo 17 professoras, uma merendeira, uma auxiliar de merendeira, cinco serventes de limpeza, uma secretária, uma auxiliar de secretária, uma supervisora, uma orientadora educacional e uma diretora. Todas as professoras e funcionárias são concursadas pela Prefeitura Municipal. A grande maioria de professores e funcionários residem no bairro da investigação.

Os professores da escola têm ensino superior completo, dez deles com pós-graduação *stricto sensu*. A Prefeitura ainda disponibiliza uma estagiária do Curso de Pedagogia para auxiliar crianças com diagnósticos médicos e, com isso, auxiliar a professora regente de turma.

4.8 Caracterizações das crianças e pais

As crianças da investigação pertencem à classe média baixa, são filhos de pequenos comerciantes, industriários, predominando o trabalho autônomo entre eles, com baixo poder aquisitivo. Muitos deles têm casa própria, conforme demonstrado na figura 4.

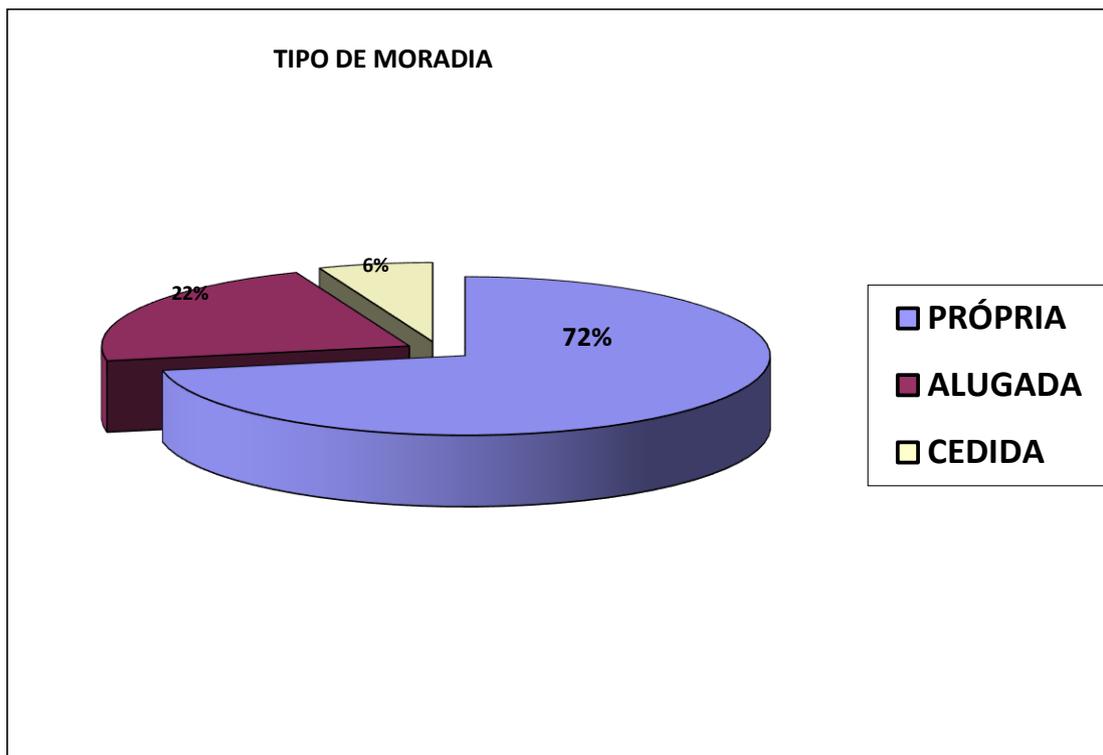


Figura 4: Tipo de Moradia
Fonte: PPP da escola EMG

De acordo com a pesquisa realizada pela escola, a porcentagem de pais sem escolaridade é de 3% e o percentual dentre os que têm escolaridade ficam divididos da seguinte forma: 13% ensino fundamental completo, 32% ensino fundamental incompleto, 24% ensino médio completo, 21% ensino médio incompleto e 7% curso superior completo. Nesse sentido, observamos que a escolaridade dos pais limita-se ao ensino fundamental incompleto. (Figura 5).

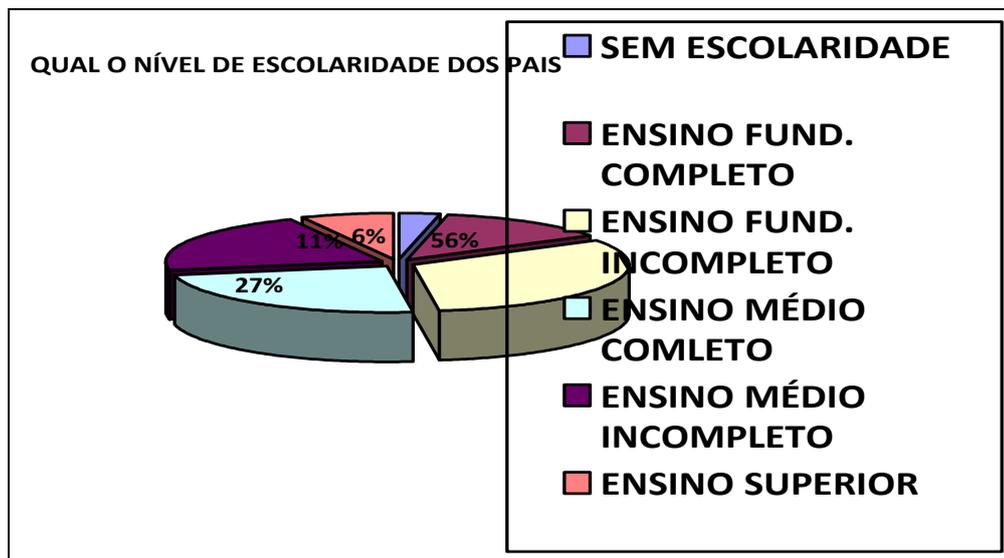


Figura 5: Nível de escolaridade dos pais
Fonte: PPP da escola EMG

Outro dado demonstrado pela pesquisa escolar diz respeito ao número de habitantes nas residências. Constatamos que 26% das moradias têm mais de cinco habitantes, 22% têm cinco habitantes, 34% têm quatro habitantes, 16% têm três habitantes e 2% têm dois habitantes. Esse dado também foi interpretado na voz das crianças da investigação (Figura 6).;

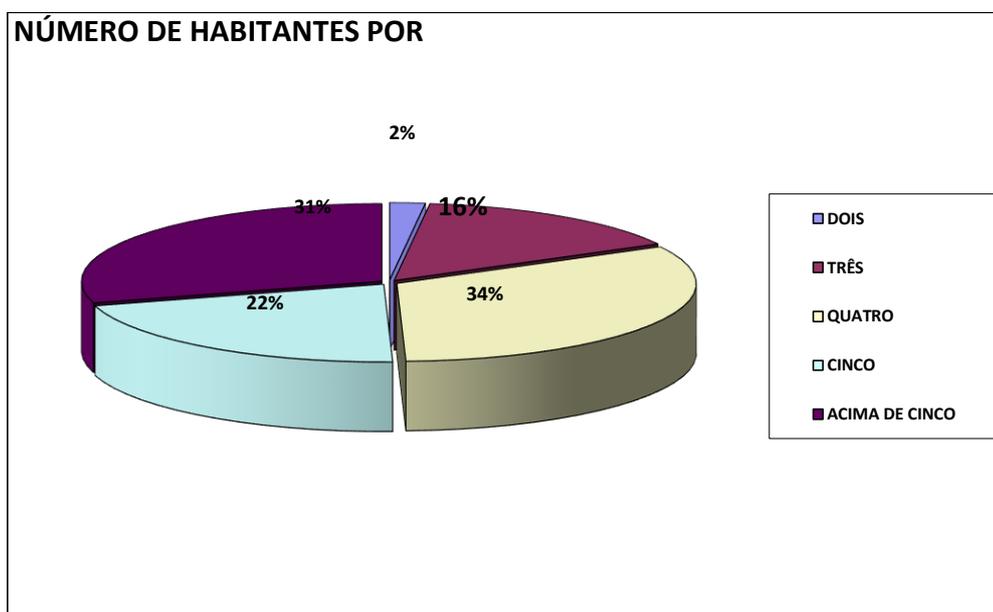


Figura 6: Número de habitantes por residência
Fonte: PPP da escola EMG

As famílias em estado de pobreza dessa escola, são contempladas com subsídios do governo chamado, “Programa Bolsa-Família”. A pesquisa mostra que 39% das famílias que possuem crianças matriculadas na escola recebem esse benefício (Figura 7). É um número insuficiente de bolsas para a realidade das famílias da escola.

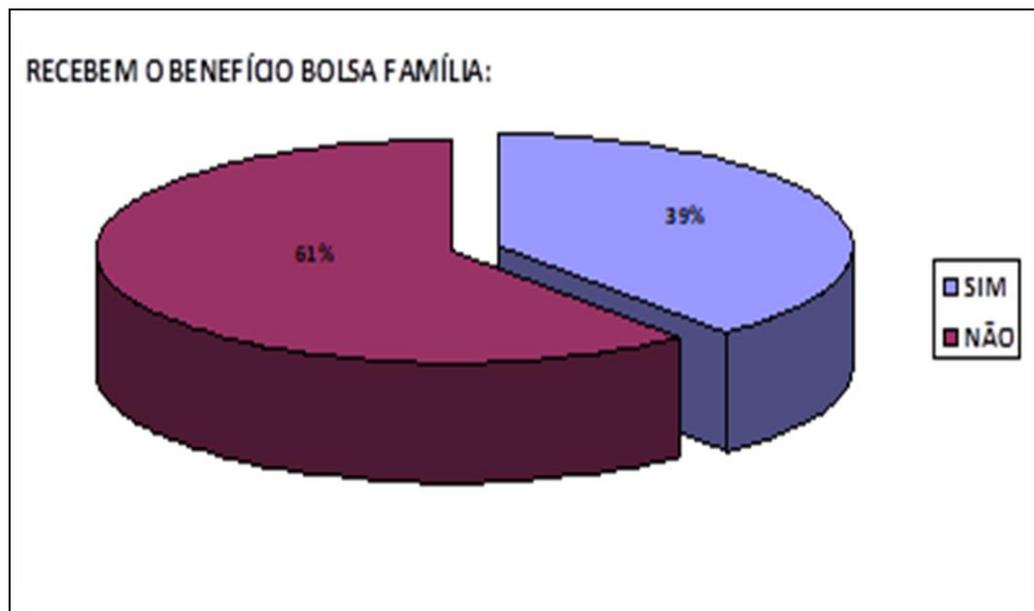


Figura 7: Famílias beneficiadas pelo Bolsa Família
Fonte: PPP da escola EMG

A pesquisa realizada na escola confirma a necessidade da investigação, na pretensão de interpretar as percepções e necessidades da comunidade escolar, por meio dos dados colhidos, propondo, a partir deles, ações cooperativas que contribuam com o desenvolvimento integral das crianças e com a comunidade escolar, para perceber a importância das ações coletivas, no sentido de superação dos obstáculos, oferecendo, possibilidades para melhorar a qualidade de vida da família no cenário presenciado.

Capítulo V – Objeto de estudio

5.1. Introdução

Neste capítulo apresentamos o problema da investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos, as questões de estudos/hipóteses, bem como a estrutura metodológica que direciona o estudo.

5.2 Problema

O jogo possibilita várias comunicações entre os indivíduos em grupos sociais. Em se tratando de crianças, o desafio é maior, pois compreender a linguagem infantil não é tarefa fácil, sendo necessário levar em consideração vários contextos nos quais elas estão inseridas. Por isso, o compromisso é maior enquanto educadores, uma vez que oportunizar às crianças as linguagens dos jogos no início da escolarização, permitindo, dessa forma, entrar no universo infantil, desvelando os significados dessas linguagens. Nessa perspectiva, vislumbramos construções pedagógicas para conduzir as crianças a optarem por caminhos que as levem a um mundo justo e mais feliz, e sua participação possa formar uma sociedade de adultos efetivamente cidadã.

No contexto da criança, a partir de si mesma, em seu meio, rompendo com formas adultas de entender as crianças e construindo novas relações sociais por meio dos jogos, entre elas e a investigadora, este estudo procura responder ao questionamento: qual a importância dos jogos cooperativos na construção da cidadania das crianças atingidas pelas enchentes?

Conforme mencionado, a investigação ocorre na Escola Municipal (EMG), no bairro atingido pelas enchentes, na cidade de Guarapuava no estado do Paraná, e tem como objeto de estudo os jogos cooperativos que, exercitando valores, promovem atitudes capazes de transformar grupos sociais em favor de uma sociedade sem conflitos e mais humana. Nesse exercício de convivência, (Brotto, 2001) afirma que as crianças que sofreram, de forma direta ou indireta, os danos das enchentes são os atores sociais apoiados pela comunidade escolar.

O problema manifesta-se quando a investigadora participa, em 2014, do mutirão da solidariedade para as vítimas da maior enchente ocorrida em Guarapuava/Pr. Por meio da solicitação do Ministério Público, a Reitoria da Universidade convoca a investigadora e seu grupo de pesquisa em jogos cooperativos - UNICOOP para colaborar com o bairro atingido, buscando trabalhar com as crianças os jogos, como uma forma de superar os traumas sofridos naquele momento.

O grupo UNICOOP e essa investigadora permaneceram na Vila São Vicente até as águas baixarem e as crianças pudessem voltar para suas casas ou outro local seguro, pois muitas delas perderam todos os bens materiais. O fato marcante e motivacional ocorre com as crianças, na despedida do grupo, quando elas, numa forma de afetividade e agradecimento, abraçaram o grupo e solicitaram a volta da equipe para jogar no bairro e, em sua inocência questionaram: “Quando vai ter outra enchente para nós jogarmos e comermos?” Nesse cenário, que o Grupo UNICOOP e a investigadora decidiram voltar ao bairro, com a percepção da importância dos jogos para as crianças concluíram-se que o trabalho estava somente iniciando com esses atores sociais.

Em 2015, o grupo realizou uma pesquisa para localizar as crianças vítimas da tragédia e, encontrando-as, na escola mais perto da vila atingida. Por isso, a escola foi elencada para a investigação.

Ao chegar à escola e em conversas informais com a direção e alguns professores, verificamos que a escola necessitava de ajuda, pois as crianças sofreram e sofrem várias violências simbólicas e físicas e que, por meio dos jogos poderíamos contribuir com a vida na escola e, conseqüentemente, trazer mais esperança e alegria para a rotina da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, esse estudo é fundamental para propor ações coletivas, por meio dos jogos cooperativos que contribuam com a realidade conflituosa das crianças, partindo da compreensão de suas diversas linguagens manifestadas por meio de suas vozes.

5.3 Objetivo geral

A partir do problema identificado no estudo, associado às reflexões e aos quadros teóricos apresentados na revisão da literatura, em particular a importância dos jogos e a construção da cidadania, formulamos o objetivo geral da investigação:

- Desenvolver por meio dos Jogos Cooperativos uma possível proposta pedagógica para a construção da cidadania das crianças das enchentes na região sul do Brasil – tendo por base os Jogos Cooperativos em todas as suas potencialidades e manifestações.

Ao propor atividades pedagógicas com jogos cooperativos, acreditamos na sua importância no ensino Básico das escolas públicas brasileiras. Entretanto buscamos elaborar uma proposta priorizando a voz das crianças, em que o grande desafio é o de interpretá-las sem estar centrada no pensamento de adulto – evitar o “adultocentrismo” conforme Gouveia & Sarmiento (2009).

5.4 Objetivos específicos

Para desenvolver por meio dos Jogos Cooperativos uma proposta pedagógica para trabalhar com as crianças, propomos objetivos específicos sustentados no referencial teórico, metodológico, contextual e humano:

- Conhecer o contexto, as crianças, os professores e os pais – nas suas dimensões sociais, educativas, lúdicas e relacionais;
- conhecer os jogos preferidos das crianças e com quem as crianças jogam;
- saber se os pais e professores têm uma cultura/práxis do jogar e quais as suas representações;
- conhecer quais os jogos que as crianças gostariam de jogar na escola;
- identificar, escutando as crianças, professores e pais, o que jogavam no momento das encontros;
- oportunizar às crianças a prática dos Jogos Cooperativos; e,
- contribuir para que os educadores e as crianças tenham consciência de que os jogos cooperativos são essenciais para a formação integral e cidadã das crianças na escola e fora dela.

5.5 Questões/hipóteses de estudo

As questões/hipóteses na investigação são conjecturas provisórias a serem verificadas e comprovadas com rigor científico. Elas dizem respeito ao problema e ao referencial teórico da investigação, e de acordo com Lakatos (2010), são passíveis de verificação empírica. Delimitando a área de observação, definimos as seguintes hipóteses/questões:

- Os jogos Cooperativos contribuem com a construção da cidadania e das suas manifestações?
- As crianças gostam de praticar os Jogos Cooperativos? Que representações trazem? Que jogos? Que práticas? Que contextos? Que cooperação?
- Os pais estão conscientes e receptivos à prática dos jogos cooperativos com as crianças?
- Os professores estão conscientes e receptivos à prática dos jogos cooperativos com as crianças?
- A comunidade (escolar/social) está consciente e receptiva à prática dos Jogos Cooperativos com as crianças?

Capítulo VI - Metodologia da investigação

6.1 Introdução

Neste capítulo, são apresentados *o corpus* metodológico e instrumental da investigação, a amostra, os instrumentos de recolha de dados, a observação participante, o diário de campo e as entrevistas, a validação dos instrumentos de recolha de dados, bem como o termo de Consentimento, Livre e Esclarecido, para a concordância da realização da entrevista e uso de imagens. (Apêndice 10). Também é apresentada a forma de análise e interpretação. A análise e interpretação, que percorrerá a análise individual dos atores, bem como uma análise triangulada/cruzada das suas representações.

6.2 Descrição da amostra

A amostra é constituída por trinta e cinco crianças, oito pais, nove professores e uma funcionária da Escola Municipal de Guarapuava, do estado do Paraná, Brasil. As crianças investigadas são alunos do 3º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre sete e onze anos, são de classe média baixa e residem na Vila Bela, Vila Jardim das Américas, Aeroporto, Batel e Vila São Vicente, esta última, com maior número de crianças na escola. O critério de escolha da escola liga-se ao fato de a região de abrangência ter sido severamente atingida por enchentes que provocaram grande impacto econômico, social, emocional.

A situação da comunidade escolar é descrita nos itens 4.7 e 4.8.

6.3 Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Os instrumentos selecionados para a recolha dos dados da investigação são: observações participantes, diário de campo e entrevistas. São procedimentos compatíveis com a investigação e condizem com a abordagem qualitativa, Stake (2011), cujas características são da compreensão e interpretação humana, representando as experiências pessoais dos participantes em específicas situações.

O período de recolha de dados empíricos da investigação se deu entre fevereiro e dezembro de 2016, respeitando as programações do calendário escolar. Acreditamos que esse tipo de investigação

possibilita verificar os problemas da escola, formando, conforme Duarte (2008), um sistema integrado. Nesse sentido, esse processo requer que o investigador esteja em contato direto com o contexto pesquisado, o que ocorreu.

6.3.1. Diário de campo

A investigação qualitativa, segundo Bardin (2011), caracteriza-se pela importância que se dá aos contextos, por isso, utilizamos o diário de campo para o registro dos contextos da investigação. O diário de campo, em simultâneo com a observação participante, é o primeiro instrumento utilizado na investigação. Nele, anotamos o dia, hora e local dos registros. O material utilizado para o registro é um caderno, dividido em duas partes com registros diários. Na primeira, registramos as impressões reais, o que acontece com as crianças no meio escolar, fatos marcantes, diálogos coletivos ou isolados. Na segunda parte, descrevemos as interpretações que a investigadora realiza de cada contexto do dia. As interpretações são construídas e aprofundadas a cada momento do registro, pois o olhar qualitativo da investigadora relaciona-se às questões do tema da investigação, seus componentes e suas particularidades enquanto fenômeno.

O diário de campo é, no estudo, um documento complexo e amplo de registro inicial e serve de base para o *corpus* da investigação, mesmo que utilizado separadamente da tese, somente para consultas pela investigadora. Esse instrumento contribui com a realização da investigação, em que as percepções registradas cruzaram-se no momento das observações e das entrevistas compreendendo-se, muitas vezes, fatos que complementam olhares mais profundos.

6.3.2 Observação participante

A observação participante é outro instrumento utilizado e que, de alguma forma, alimenta o nosso diário de campo e ao mesmo tempo sustenta algumas questões apontadas nas entrevistas. Num primeiro momento, há cuidados com a aproximação de integração com as crianças e com o seu contexto. O sucesso na integração e na recolha de dados tem como premissa a aceitação dos indivíduos e do grupo social. Para isso, é essencial a construção de um elo de confiança entre eles e a investigadora. É

o que acontece. Optamos pela observação participante, pois é um instrumento um método que permite estar junto e, ao mesmo tempo, retirar muitas informações dos acontecimentos (Ludke & André, 2013).

Assim, no contato com as crianças a interação foi muito enriquecedora – quer no plano social, afetivo, emocional, bem como no plano motor. Por exemplo, com a observação participante, verificamos a necessidade de a grande maioria das crianças contar sobre a ausência dos pais, dimensão afetiva, emocional nos lares. É um momento de sensibilidade. Ao mesmo tempo, a investigadora constata a necessidade da família se fazer presente na escola.

A observação participante, além da proximidade com os participantes, com o seu lado emocional, afetivo, oral, vozes e motor (brincadeiras e jogos), é um grande momento de aprendizagem. Stake (2011, p.107) afirma que o investigador tem a oportunidade da aprendizagem com os participantes.

Do ponto de vista operacional, são realizadas cinco observações em sala de aula, no início da investigação (primeiro contato) e três observações no período de recreio das crianças (no decorrer da investigação em dias variados), registradas no diário de campo (Apêndice 12) da investigadora. Inspirada em Flick (2005), a observação é descritiva, com o objetivo de dar à investigadora uma orientação ao campo do estudo, conhecendo factos objetivos e subjetivos, bem como elaborando questões sobre a pesquisa e parâmetros mais consistentes.

Este instrumento de recolha de dados dá informações preciosas para o conhecimento da realidade, bem como bases teórico/práticas, para fundamentar a proposta Didático-pedagógica sobre jogos cooperativos.

6.3.3 Entrevistas

As entrevistas, guião, têm como fonte de inspiração e de razão de ser a realidade em causa – o contexto particular, as observações, elementos do diário de campo, as crianças, os professores, os pais, bem como a literatura, a revisão da literatura e o pré-conhecimento sobre a problemática. As crianças, professores e pais são entrevistados no seu meio, por isso, o conhecimento da realidade é essencial para a investigação. É o que afirma Graue (2003, p. 30) sobre pesquisa na infância: “[...]temos que explorar os contextos socioeconômicos das crianças pois são importantes identidades. ”

Com a definição do problema e dos objetivos e com um roteiro, as entrevistas são conduzidas sem causar constrangimentos e de uma forma agradável para todos os participantes. Depois de elaborar

os guiões das entrevistas, é realizado um pequeno pré-teste para detectar fragilidades e potencialidades das questões da grelha de entrevistas (guiões). O objetivo é o de saber se as crianças, professores e pais percebem as perguntas e se sugerem outras questões e esclarecimentos. Esse fato dá sustentação validativa, apoiado pela validação de duas professoras doutoras em Educação, para que, pela experiência investigativa, realizassem as alterações necessárias, caso as questões estivessem dúbias ou incompletas, o que contribui para a transparência do processo investigativo. (Apêndice 1,2 e 3)

Em continuação e de acordo com Yin (2010), o projeto-piloto (pré-teste) ajuda a esclarecer questões conceituais relevantes à investigação. No caso em estudo, o pré-teste é realizado com cinco crianças, dois professores e dois pais, atendendo a um percentual mínimo para o rigor científico da investigação. Essas crianças, professores e pais não participam depois, do estudo.

Do ponto de vista teórico/metodológico é relevante elucidar que as entrevistas são sistematizadas em três formas: estruturadas, semiestruturadas e abertas. Nas entrevistas estruturadas, são apresentados roteiros estabelecidos e seguidos plenamente pelo investigador. São uniformes, sem mudanças e as interpretações são rápidas. Já as entrevistas semiestruturadas, adotadas para este estudo, são retratadas como uma técnica que permite uma rede de diálogos, entre o investigador e os participantes, contribuindo para a percepção das relações sociais que são estabelecidas entre os participantes, isso fez com que fossem feitas adaptações no roteiro inicial de entrevistas, característica marcante dessa forma de investigar. As entrevistas abertas têm um tema central que pode ser analisado conforme o caminho percorrido pelo entrevistado (Bardin, 2011; Lüdke & André, 2013). A opção é pelas entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Bardin (2011), são falas relativamente espontâneas, com discursos falados que uma pessoa, orchestra mais ou menos à sua vontade. A autora afirma que as entrevistas são encenações livres daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa.

Do ponto de vista operacional (depois do guião construído/validado) ocorre, num primeiro momento a apresentação da investigadora por meio de uma conversa com as crianças, professores e pais informando-os sobre a entrevista e seus objetivos. Logo percebem que o assunto lhes interessa e são solícitos ao responder aos questionamentos. Com a definição do problema e dos objetivos, é possível, por meio do guião, conduzir as entrevistas, sem causar constrangimentos, de uma forma agradável para todos os participantes.

Sempre com a permissão dos participantes, foi utilizado para a entrevista, um gravador de voz, registrando as manifestações fidedignamente. Assim, a investigadora percebeu os momentos mais

tenso, emotivos como também as especificidades dos participantes. Esse aspecto é demonstrado na descrição original realizada pela investigadora na parte da análise e apresentação dos dados. Essas falas servem, também, para justificar as construções teóricas (Projeto) da investigação.

Pela característica da realidade dos participantes, optamos pelas entrevistas semiestruturadas. Por meio de um roteiro flexível, a investigadora fez adaptações necessárias (Lüdke & André, 2013), pois pelas observações, constatou que, pelo seu perfil, os participantes gostam de contar muitas histórias, e essas são importantes para entender as linguagens das crianças, professores e pais e os contextos em que vivem.

Outro aspecto relevante é o cuidado com a nomenclatura das questões abordadas. Muitas crianças não têm pais presentes, então substituímos em alguns momentos da entrevista, a palavra pais por família no guião final. Esses são alguns aspectos relevantes, para que a investigadora tenha o cuidado ao propor uma grelha de entrevistas com crianças.

Por outro lado, tanto os pais como os professores acreditam que o tema é relevante e que a proposta com jogos traz transformações importantes para a escola. As crianças também não expuseram nenhum motivo para não participar do estudo.

A entrevista é uma técnica muito importante da investigação, pois, por meio dela, as informações chegam rápidas à investigadora como também possibilitam a facilidade de interlocução entre os participantes. Os atores sociais falaram com maior liberdade. A entrevista é uma técnica em que as pessoas expressam-se com sua naturalidade o seu modo de ser.

Para melhor compreensão dos procedimentos desse instrumento, dividimos os grupos sociais.

a) Com as crianças

Foram realizadas vinte e cinco entrevistas com as crianças. Quinze individualmente e dez em duplas. A entrevista em grupo estimula novas lembranças, preferências e acontecimentos. Como constatado no pré-teste, algumas crianças sentem-se constrangidas em falar. O problema pode repetir-se com o estudo principal. Isso de alguma forma acontece, mas depois dos momentos iniciais ficam mais descontraídas, no cômputo geral as entrevistas ocorrem bem. Outro aspecto foi a escolha do local da entrevista, são entrevistadas nos locais de preferências. Os locais para as entrevistas são importantes, pois são espaços que denotam histórias contadas pelos participantes. Justifica-se essa decisão pelo

conhecimento do perfil das crianças, pelas observações realizadas, que apontam para locais nos quais elas brincam na hora do recreio, e aqueles destinados às atividades lúdicas desenvolvidas na rotina escolar. Assim sentem-se mais à vontade e motivadas para realizar as entrevistas, pois a ideia foi a de aproximá-las do seu mundo infantil. Para tal, foram escolhidos alguns lugares importantes para elas.

O primeiro local escolhido foi o campo de futebol. As crianças gostam desse espaço onde tem a natureza e liberdade para se movimentar. O segundo, o saguão perto do ginásio de futebol e por último a sala multifuncional, em que são desenvolvidos jogos para as aulas de reforço das disciplinas curriculares.

Quando se entrevista crianças, elas expressam as respostas de várias maneiras, sendo por seus gestos, pelo olhar, inclusive com o silêncio como constado em certos momentos do estudo. Diante disso, compreendemos a complexidade das expressões e reações. É necessário tornar-se criança para entender suas paixões e desejos. Logo, faz-se urgente romper as barreiras adultas e mergulhar nos sonhos e jogos (Quinteiro, 2009) que elas expressam, para entender suas linguagens.

b) Com os pais

Os pais das crianças deixam-nas por volta das 7h30min, no portão da escola e poucos entram até o saguão. Nesse sentido, a investigadora começou a chegar mais cedo na escola para conversar informalmente com esses pais, no portão. Percebeu-se, no início, um desconforto e uma certa desconfiança, que aos poucos foram superadas e tornou-se um diálogo recíproco e cordial. Após alguns dias de aproximações, foram convidados para as entrevistas pessoalmente, explicando o encaminhamento da pesquisa, os objetivos e a importância para os alunos e para a investigação. Esse processo de conversa e esclarecimento durou aproximadamente um mês. A partir daí, foi marcado hora e local, na escola, para as entrevistas.

Com essa estratégia de aproximação os pais sentiram valorizados pela escola, assim como prestigiados por contribuir com a proposta da investigação. Nessa aproximação, constatamos a rotina desses pais com os filhos. Alguns gostariam de conversar e participar das entrevistas, mas o trabalho os impede, pois não há tempo disponível para estar na escola.

Foram entrevistadas oito pessoas, um pai e sete mães. As sessões foram individuais na sala multifuncional de jogos e no parque infantil da escola. Muitas mães trouxeram os filhos menores, pois

não tinham com quem deixá-los. Muitas histórias contadas, manifestaram emoções, tristezas, alegrias, rotinas, lutas, expressaram impessoalidades, pois de acordo com Bardin (2011, p.93), “[...] um sistema de valores e representações e a afloração de seu inconsciente.” Segundo a autora, numa entrevista, cada um serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças episódios passados, juízos, assim ocorreu com esses pais que relataram acontecimentos da vida pessoal, assumindo suas culpas e mostrando desejos de contribuir com a formação dos filhos e ajudar a escola a tornar-se melhor.

Para preservar a identidade dos pais entrevistados, são identificados com nomes de flores. Mesmo com pouca instrução formal, sua delicadeza e sensibilidade em falar das crianças nos encantaram. Como as flores nominadas, são flores de todas as espécies, com todas as peculiaridades. Essa metáfora representa a ideia da proposta de deixar a escola mais florida. Para isso, é necessário trazer essas flores para ficarem mais próximos das crianças e, com isso, concretizar os sonhos relatados na entrevista pelos pais, de fazer uma escola viva. Nesse sentido, o instrumento entrevista é a técnica correta para esses participantes pelo seu perfil, humilde e por tudo que expressaram no momento da recolha de dados.

c) Com os professores

As entrevistas com os professores aconteceram na sala multifuncional e laboratório de Informática. No início, a intenção era somente entrevistar os professores do terceiro ano, supervisor, diretor e pedagoga da escola. Entretanto a convivência com os professores e as conversas informais na sala de reuniões, incluíram-nos na investigação, pois um fator importante é que também vivenciaram as enchentes e querem colaborar com a investigação. São nove professoras entrevistadas, nominadas com nomes de pedras preciosas, por perceber nas entrevistas o significado precioso das histórias de superações, suas lutas no processo de educação e na vida pessoal. Em suas diferenças, são pessoas que, de acordo com Freire, P. (2015, p. 135), “[...] simplesmente vivendo, histórias, culturas e socialmente existindo como seres fazedores de seu caminho que ao fazê-lo se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também.” Pelo valor dos professores em sua caminhada e do encantamento com as crianças, são homenageadas com nomes de pedras preciosas.

6.4 Processo de análise e Interpretação de dados

Depois da seleção, aplicação dos instrumentos e da recolha dos dados, chegou o momento quando a investigadora necessita de organizar o material, identificando os significados das mensagens e linguagens das observações participantes, do diário de campo e das entrevistas.

Assim, a análise dos dados – informações do diário de campo, das observações participantes das entrevistas – é feita segundo a análise de conteúdo na esteira de Bardin (2011) ou de Camilo Cunha, (2009, p. 61) que referem a “[...] importância e a atenção a ter à narrativa do texto empírico a partir das leituras atentas sobre o material empírico (protocolos).”

Destacamos a análise de conteúdo categorial indicada por Bardin (2011, p.199) que “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico.” Essa análise é adequada para os estudos qualitativos (Denzin, 2001; Stake, 2011; Maciel, 2016), pois tem preocupações com as interpretações, significados das mensagens encontradas no texto, a qual possibilita trazer informações importantes dos atores sociais da investigação, por isso, esse aspecto, é considerado relevante para o estudo do ponto de vista operacional:

i) Os diários de campo e observação participante têm como referência o conteúdo expresso nas fichas de registro (palavras e acontecimentos / chave);

ii) As entrevistas denominadas de a voz dos pais, a voz dos professores e a voz crianças também tiveram a sua análise pelo caminho da análise de conteúdo. As transcrições das entrevistas protocolos das entrevistas são efetuadas logo após a sua realização e isso demanda um tempo necessário para ouvi-las e ter o cuidado de não perder nenhum diálogo/ conteúdo/ linguagem, para permitir olhar para as questões/hipóteses e objetivos da investigação.

Para a análise das entrevistas, foram reduzidas a três unidades de registros: as crianças, os pais e os professores. Esses foram agrupados e, a partir daí, elaboramos várias categorias/ subcategorias de análise. As categorias de análise foram codificadas em unidades de registro que permitiram ser descritas, conforme as características dos dados brutos de seus conteúdos. As categorias foram agrupadas de acordo com as características comuns às unidades (Bardin 2011). Nesse sentido, foram organizadas como no quadro a seguir:

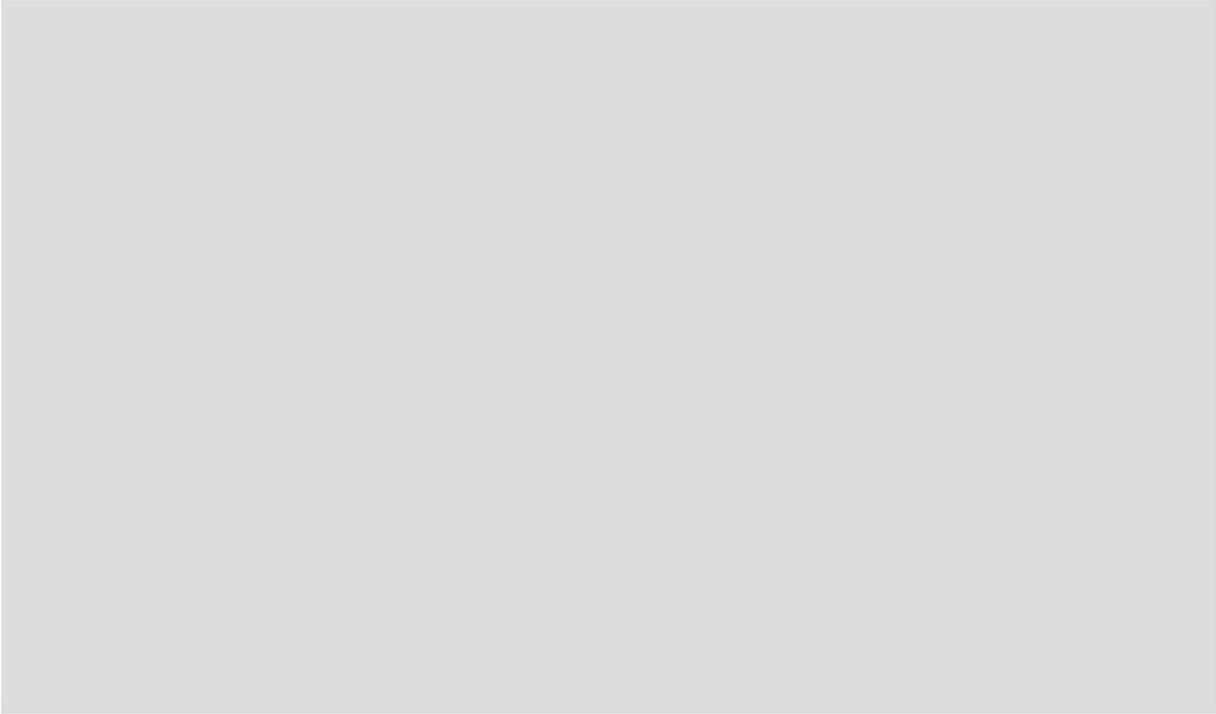
	A VOZ DAS CRIANÇAS	A VOZ DOS PAIS	A VOZ DOS PROFESSORES
C A T E G O R I A S	JOGOS	Quem são os pais das crianças	Quem são os professores das crianças
	FAMÍLIA	JOGO	JOGO
	ESCOLA	FAMÍLIA	FAMÍLIA
	ENCHENTES	ENCHENTES	ENCHENTES

Quadro 2: Categorias de Análise
Org. a autora (2017)

Depois da estipulação das categorias, elencamos subcategorias suas divisões, que as decompõe e que mostram as especificidades da cada uma, conforme Apêndice 4.

Destacamos que na fase de análise dos dados, foi utilizada a forma *itálico* para as interpretações, reflexões e justificativas das vozes dos participantes, por entender que poderiam confundir o leitor com o embasamento teórico utilizado nessa etapa pela investigadora. Outro aspecto relevante foi o cuidado (ético) na identificação dos participantes, em não expor a sua identidade em todas as fases da investigação. Esse fato, para além do seu caráter ético também permite uma força interna ao evidenciar e preservar de forma original e autêntica as falas/ movimentos dos atores sociais, respeitando as peculiaridades e formas de se expressar.

Finalmente, é intenção interpretar as experiências falas, representações, práticas marcantes dos participantes da investigação e fazer novas conexões, hipotéticas, triangulares que vão além dos dados expostos e motivem o leitor a buscar novos olhares sobre os resultados revelados.



PARTE III

**Apresentação e
Interpretação
dos Resultados**

Apresentação

A parte III do estudo refere-se à apresentação e interpretação dos resultados. Para isso, são percorridas as representações, vozes das crianças (VII); dos pais (VIII); e dos professores (IX). Em seguida, é apresentada uma análise conectiva, triangulação, (X) dessas representações – alunos, pais, professores, como forma de encontrar outros possíveis caminhos de participação e relação.

Capítulo VII – As vozes das crianças

7.1 Introdução

Este capítulo está dividido em primeiras impressões da escola, nas características dos principais atores sociais da investigação, as crianças, as categorias e subcategorias em que se descreve, analisa e discute os depoimentos, de acordo com o referencial teórico do estudo. Além disso, nessa aventura investigativa consideramos a presença do *eu* da investigadora nesse caminho narrativo.

7.2 Chegando à Escola...

Ao Chegar à escola, encontramos o clima de luto, pois uma criança havia falecido. As expressões tristes indicando que o dia seria pesado para todos, pois a escola participa intensamente das vidas das crianças.

A experiência pessoal em observar a expressão corporal das crianças, levaram-nos a acreditar que aquela criança, representava muito para escola, pois todos manifestavam sofrimento em seus corpos e tristeza no olhar. A criança, segundo a professora Esmeralda, lutava contra uma doença grave há vários anos e todos a ajudavam a superar ou amenizar o sofrimento. Isso fez com que a escola compartilhasse os momentos vividos por ela fazendo com que o esforço tornasse coletivo. É uma escola que compartilha com a família o processo de formação da criança.

Na continuidade das observações, percebemos que as crianças, ao chegarem à escola, faziam uma oração. Nesse dia, a diretora lembra da criança falecida e todos oram por ela. Após a oração, as crianças descem em filas para as salas de aula, acompanhadas pela professora Esmeralda e pela investigadora, que fazia as primeiras observações.

O olhar curioso das crianças com a presença de uma pessoa estranha em sala de aula confunde-se com a vontade de se aproximarem. A investigadora percebeu que alguma surpresa estava por acontecer. Então, o primeiro contato ocorreu com a oferta de uma bala com beijos e abraços. Motivados pelo presente, tomam a coragem para falar, e as perguntas surgem: “Professora! Me ajude aqui!” Assim é o início da comunicação entre a investigadora e os investigados.

Com a preocupação de não intervir na rotina das crianças e não provocar envolvimento inicial comprometendo a investigação, ficamos em dúvida se é correto atender, ou não, à solicitação, pois há o papel científico a cumprir. Entretanto tudo se tornou diferente, quando observamos todos aqueles rostinhos, com um brilho encantador no olhar, esperando a resposta. Os teóricos de metodologia são

esquecidos e mergulhamos naquela sinergia que estava acontecendo naquele momento.

Deixando as emoções de lado, retornamos ao papel de investigadora científica, optando pela investigação com observações participantes, por entender que ela encontra a realidade da turma investigada, assim como o instrumento dialoga perfeitamente com a abordagem cooperativa, em que a confiança do grupo participante é fundamental para a sua realização (LAKATOS, 2010). Após esse episódio, a confiança acontece.

Nesse momento, olhando para a professora Esmeralda, é reafirmado o convite, com uma confirmação gestual, o que é surpreendente. Logo muitos cadernos surgem pedindo ajuda. A professora é solícita em aproximar-se da investigadora, pois quer saber o motivo de se estar na sua sala de aula, mesmo já informado para o corpo docente. Entretanto é compreensível a preocupação, pois no início da investigação, há muitas dúvidas que aos poucos são absorvidas tanto por parte da investigadora, como dos professores e das crianças.

7.3 A sala de aula...

Entrar em uma sala de aula e ver as carteiras organizadas uma atrás da outra, por trabalhar com a abordagem de cooperação, em que as atividades são desenvolvidas em círculo preocupa. Sentimos o ambiente como um obstáculo para a convivência das crianças. Muitas vezes, questionamos o porquê das salas de aula não serem construídas em círculos, pois assim a resistência poderia ser rompida e a aproximação entre as crianças formadas naturalmente em que todos pudessem se olharem coletivamente.

A sala tem linhas que formam um quadrado, com filas linearmente perfeitas, para que a criança fique atrás da outra, sem contato, sem movimento e sem voz.

Nesse sentido, João Freire (2003, p. 7) afirma:

Se há uma área em que o sistema educacional avançou pouco, foi quanto à liberdade de atuação corporal dos alunos. Nesse aspecto, o ambiente escolar continua muito restrito, submetendo as crianças a reduzidos espaços físicos, de aproximadamente, meio metro quadrado, o equivalente aos limites de sua carteira escolar.

Aos poucos e com a convivência com as crianças, entendemos que esse é um mecanismo de controle da professora, pois ela havia, no início do ano letivo, organizado as crianças em grupos, mas a

tentativa não teve sucesso, pois, como não conhecia suficientemente as crianças, elas ficaram em grupos diferentes da sua convivência habitual e por isso se agrediam frequentemente.

Mesmo com esse primeiro obstáculo, a professora não desiste e prossegue em suas tentativas de mudanças. Hoje, a professora consegue trabalhar com as crianças em grupos, em alguns momentos dividindo os que querem realizar as tarefas e os que não querem fazer as tarefas propostas³ em grupos diferentes. A dinâmica de organização funciona da seguinte forma:

A professora faz vários grupos. Metade da sala de aula com grupos que “querem realizar as tarefas”, e outra para os “que não querem realizar as tarefas”. A professora dá mais atenção ao grupo que quer realizá-las. Logo, as crianças ficam incomodadas, provocadas com a situação que a professora gera e se movimentam para o outro lado da sala, procurando se integrar com os interessados. Assim, conforme o depoimento da professora, ela consegue algum resultado com os desinteressados. Para ilustrar esse cenário, remetemos ao depoimento⁴ da professora, sobre o resultado dessa estratégia em uma dessas crianças: [...] *antes ele me jogava cadeira, debochava de tudo que eu falava em sala de aula. Hoje, você pode ver, o olho dele tá brilhando, olhar de criança feliz, criança que brinca, que se machuca, que tá enfrentando o mundo do jeito dele, de repente ele se transforma [...]*

Ainda, sobre a mobilidade das crianças em sala de aula, João Freire (2009, p. 6) alerta que, se essa atitude corporal condiciona uma postura de obediência, o aluno aprende a ser obediente, condicionando uma postura não crítica, ele aprende a ser resignado.

A turma também não tem uma sala de aula só para ela, divide a sala com outra turma de Educação Infantil. Pela manhã, a sala é ocupada pelo terceiro ano e à tarde pelas crianças de Educação Infantil. Isso, segundo a professora, é ruim, porque muitas das atividades produzidas pelos alunos, não podem ser expostas na sala de aula, portanto, não são valorizadas. Ocorre, como foi presenciado, que os alunos mais agitados pegam os brinquedos das crianças da Educação Infantil, querem brincar, ou utilizam para bater nos colegas e acabam estragando, causando constrangimento entre as duas turmas, pois os brinquedos não são de todos. A escola esquece de que os alunos do terceiro ano também são crianças.

Numa abordagem cooperativa, as crianças podem compartilhar os brinquedos e aprendem a cuidar deles, tendo consciência de que outras crianças também os utilizam em outro momento a essa

³ Nomenclatura utilizada pela professora da classe para a divisão da turma. Essa estratégia é proposta da professora Esmeralda para facilitar e chamar a atenção das crianças que não querem realizar as tarefas em sala de aula.

⁴ Para melhor visualização, as falas obtidas nos depoimentos são grafadas em itálico.

diversidade cultural que existe na escola, Camilo Cunha (2014) chama de multiculturalismo e entende que a escola fala na diversidade e não na diferença das crianças. Ainda o autor afirma que todos são diferentes, são diversos. As grandes mudanças na vida do homem se devem aos processos culturais, ele evolui conforme suas necessidades e as necessidades dos grupos.

O mesmo autor afirma que ainda não há conforto em aceitar o multiculturalismo. Realmente, corrobora-se essa afirmação, pois, em se tratando da escola investigada, verificamos que há várias culturas e a escola, ainda não está preparada para receber essas culturas, que se manifestam por meio de diferentes realidades que as crianças trazem do cotidiano. Isso se comprovou ao ouvir a voz de um professor, quando fala sobre as famílias das crianças da escola:

[...] aqui nós temos as crianças da Família Y que as mães estão presas, a avó é aidética e moram numa casa de duas peças. Quem cuida dos irmãos é a irmã que está no 5º ano. E ainda as mães engravidam na cadeia. Temos a família W, que tem mais de três filhos, cada vez que a mãe engravida, o Cesar sente, porque sua pele é mais morena que dos irmãos, daí ele desconta aqui na escola.

Esse só foi um dos exemplos, para demonstrar como a escola não está preparada para trabalhar o multiculturalismo, pois nesse exemplo, verificamos que a escola rotula as famílias com problemas de comportamentos ou familiares, e elas são chamadas pelos seus sobrenomes. Como as famílias são numerosas, cada geração que passa pela escola herda o rótulo que já é conhecido pelos professores e funcionários. Mesmo que essas crianças evoluam biologicamente, não terão a oportunidade de evoluir culturalmente, pois a escola reafirma para elas sua condição social.

Ainda, mediante as dificuldades dos desafios do multiculturalismo na escola, verificamos na Intervenção, certa dificuldade das crianças, em aceitar novos jogos, num primeiro momento. Diferente do que acontece, quando é proposto o jogo de futebol de campo tradicional, em que reproduzem somente as técnicas pré-determinadas e suas representações culturais pelo modo de jogar. Esse jogo é mais aceito, mesmo durando pouco tempo, devido à violência que se estabelece. Verificamos que ele acontece em consequência dessas representações nele demonstradas, na realidade trazida pelas crianças.

Contribuindo com esse “desassossego cultural” (Camilo Cunha, 2014), percebemos que, por qualquer motivo, as crianças saem de suas carteiras. O que elas querem e precisam, é de movimento. Elas passam muitas horas dentro de uma sala de aula, imobilizadas nas carteiras sem ter uma orientação corporal. Mais ou menos 8.800 horas, se levada em conta a passagem pelo ensino fundamental e médio. (João Freire, 2003).

Nesse sentido, não há só uma preocupação com a motricidade, existe um prejuízo de todas as atitudes básicas que devem ser desenvolvidas durante a rotina escolar. Segundo Freire, J. (2003), isso leva a crer que a mobilidade, não está inserida no desenvolvimento das crianças, ao contrário, a imobilidade é presente nos movimentos que deveriam ser fundamentais nessa aprendizagem.

Existe, também, um aspecto interessante na escola que chama à atenção a investigadora. Existiu, há alguns anos atrás, a escola que a comunidade escolar, chama de “escola velha”, porque era de madeira. Hoje, a escola é maior, de alvenaria, com espaços planejados, parquinho infantil, inclusive, com um ginásio de esporte que será entregue no ano de 2017. O bairro, em que se encontra a escola nova, desenvolve-se depois das enchentes. As ruas são asfaltadas, muitas casas são construídas com *design* moderno, sinalizações de trânsito. A comunidade percebe um nicho para o comércio e investe no bairro. O bairro cresce e progride. Entretanto, a forma de agir de alguns professores e funcionários não acompanham esse desenvolvimento, são tradicionais. As estruturas físicas da escola e do bairro mudam, mas os professores e funcionários não avançam nessa transição.

Após entrevistas com os professores, veio a resposta da constatação. Vários deles são resistentes às mudanças. São professores que estão desde a *escola velha* e que não aceitam mudanças, já que naquela época faziam *daquele jeito e dava certo!* Essas abordagens sobre os professores estão descritas no capítulo intitulado: a voz dos professores.

Não podemos negar que as políticas públicas não colaboram para autonomia da escola e muito menos para o pensar a forma de trabalhar o multiculturalismo. Por mais que se conclua que toda criança brinca, independente das enchentes, o estado de pobreza em que se encontram, suas carências, suas oportunidades, no momento são desiguais comparadas às outras crianças.

7.4. Quem são as crianças, como são... Um pouquinho delas...

Os participantes dessa investigação são crianças 7 a 11 anos. Cursam o terceiro ano do Ensino Fundamental. São crianças de diferentes idades, numa mesma turma. Algumas características decorrentes das diferenças de idade são motivos de conflitos entre as crianças, o que é abordado posteriormente.

Muitas das crianças vivem em situação precária de extrema pobreza, enfrentando questões sociais seríssimas. Alguns são filhos de presidiários, outros não têm pais presentes, são educados pelos

avós, outros ainda têm problemas sérios de saúde e de aprendizagem.

Há uma intensidade mutável de sentimentos. Em alguns momentos, expressam extrema afetividade e em outras, extrema agressividade. Por isso, a decisão de estudar as crianças no próprio ambiente, para saber o que elas pensam sobre jogos, suas representações, seus sonhos, sua voz.

Os participantes são denominados com nomes fictícios, a fim de preservar a sua identidade. Para conhecê-los melhor são apresentados alguns comportamentos que caracterizam os sentimentos observados, os quais e demonstram a necessidade e importância do trabalho com jogos cooperativos, para essa comunidade escolar tão diversa em seu modo de ser e agir.

Os alunos Ângelo e José são irmãos, de uma família constituída de mais oito irmãos. Moram numa casa de dois cômodos, a avó os educa, por isso a chamam de mãe. Essa avó não consegue administrar sozinha os cuidados com as crianças, além de estar doente, alguns não estão em idade escolar. Então, os maiores cuidam dos menores. Existe um rodízio na casa, um dia alguns vão à escola, enquanto que outros permanecem em casa, cuidando dos irmãos menores. Em vários momentos, questionados sobre sua expressão de cansaço, responderam:

Aluno Ângelo: *“Hoje o bebê, chorou a noite toda, não consegui dormir direito.”* Numa casa de dois cômodos, com mais de oito pessoas, é evidente que a criança não consegue dormir.

Quando se identifica a ausência de um dos irmãos na escola e questiona, o aluno respondia: *“Ele não veio porque, teve que ficar cuidando do irmãozinho”*. Essas informações foram levadas à supervisora e ela informa que isso é real, pois a irmã que está no 5º ano, também falta pelos mesmos motivos. Com isso, influencia no aspecto motor e emocional das crianças, foi perguntado sobre providências que a escola toma para ajudar essas crianças a virem menos fatigadas e estressadas para a escola. Novamente a supervisora confia o seguinte episódio da história que estava começando a ser narrada:

Olha professora, nós já denunciemos ao Conselho Tutelar, porque as crianças estão com muitas faltas, e nesse momento temos duas situações: Primeiro, que o Conselho Tutelar vai à casa desses meninos e chegando lá, constata que são vários irmãos. Pela lei, não podem ser separados dos seus irmãos, somente se fosse constatada alguma irregularidade, e para dificultar ainda mais no momento, não há casas lares que possam abrigar a todos. Segundo lugar, a avó dos meninos é muito resistente, ameaça a todos, dizendo que não adianta denunciar, porque ela tem amigos no Ministério Público que dão um jeito nessa situação, e que não gostaria que a escola a incomodasse mais!

Claramente, há um desânimo por parte da supervisora para resolver o problema. Em vista disso,

a escola opta por registrar todas as ausências das crianças em uma ata, além do caderno de frequência da professora regente, no sentido de obter mais provas para levar o caso adiante. Além disso, é importante lembrar de que os pais de algumas dessas crianças estão presos por tráfico de drogas. Isso também causa certo receio aos professores envolvidos, pois sabem que podem receber retaliações por parte desses pais em conflito com a lei.

O aluno Silvio é uma das crianças mais carentes afetivamente. Filho de pais separados, espera todos os finais de mês pela mesada, no valor de sessenta reais para comprar doces e algo para a mãe. Assim se manifesta sobre esse assunto: “*Meu pai vai me dar um dinheiro, e vou comprar doces e uma compra pra minha mãe.*” A história desse menino, também não foge aos problemas de família constatados anteriormente. A tia casou-se com o pai do menino, e tiveram um filho que é seu irmão e, ao mesmo tempo, primo. Algum tempo depois, o pai rompe com a tia e volta novamente para casa e tem mais um filho com a mãe do menino. Passa-se um ano e, mais uma vez, a criança vê o pai partindo para constituir outra família. Essa criança tem oito anos e já passou por turbilhões de emoções. Às vezes, é triste em sala de aula. Fica olhando como se quisesse um acolhimento, parece querer todas as atenções de quem o rodeia.

A mãe, em entrevista para a investigadora, só pediu que a escola Cuide *de seu filho*. Ela sabe desse comportamento do filho, pois já foi chamada à escola várias vezes, pois esse aluno tem dores, aquelas dores que só o coração entende.

A aluna Ema não frequentou a escola um ano. Estava em dispensa médica. Nesse caso, a legislação permite que a criança tenha o direito ao atendimento domiciliar, por um profissional, o professor itinerante. Essa aluna é acompanhada pelo professor regente, por uma estagiária que a auxilia nos conteúdos, pois retornou com defasagens no processo de aprendizagem. Isso, também, foi constatado nos jogos desenvolvidos pela investigadora, principalmente a motricidade. Ela é totalmente descoordenada nos movimentos. Após a realização dos jogos, recuperou parte da coordenação motora fina, coordenação espaço temporal e, principalmente joga coletivamente, pois antes, somente ficava com o professor sem interagir com os colegas. Ao término do ano, a Prefeitura Municipal, por contenção de despesa suspendeu os contratos com os professores estagiários, deixando a aluna desamparada, no processo de aprendizagem, para finalizar o ano letivo.

O aluno Giuliano é o mais temido em sala de aula, além de ser o maior, por ter 11 anos, é o que agride física e verbalmente os colegas menores. Sua história repete a de muitas crianças com a mesma situação na escola. Ele é fruto do segundo casamento. O pai não teve sucesso na vida, por isso não

consegue dar um sustento digno para ele e a mãe, além de ser alcoólatra. No primeiro casamento, a mãe de Giuliano, teve dois filhos que hoje são adultos e que tiveram uma vida econômica mais tranquila e, vivem em outra cidade com uma vida estabilizada, diferente de Giuliano que convive com a revolta da mãe. Numa única vez que comparece à escola para atender a um chamado da professora por violência do filho, a mãe demonstra com palavras fortes e agressivas a situação do pai e o faz na frente da criança. Mais adiante, em entrevista, Giuliano demonstra que adora o pai. A situação vivenciada torna o aluno ainda mais confuso em suas relações na escola.

Amicíssimo dos alunos Ângelo e João, o aluno César é uma das crianças mais agitadas, mas de uma doçura imensa, ao falar do que gosta com a investigadora. A história do menino inicia-se com a mãe, passando por várias gravidezes, e todas as vezes que isso acontecia, o menino revoltava-se com a condição de ser deixado de lado pela mãe. Há também uma revolta por sua cor ser mais escura que a dos irmãos. A casa da criança, foi uma das atingidas pela tragédia das enchentes. Ele tem muito a contar nos depoimentos.

A supervisora confia em sua entrevista, sobre a atual situação do aluno Cesar. Foi observado que em vários jogos, ele não estava presente. Na verdade, o motivo é mais triste e revoltante que se pensa. A criança, não vem à escola, porque participava de um sistema de rodízio na casa. Mas esse rodízio, não é para cuidar dos irmãos, como outros colegas. O rodízio é para colocar o único calçado. Quando o irmão vem à escola, ele não vem, pois não há calçados para os dois frequentarem a escola ao mesmo tempo. O calçado, um chinelo, é maior do que o pé, mas como isso não era empecilho para brincar, a investigadora não pensou que fosse o motivo para as ausências, que se sucederam várias vezes.

Já o João é o melhor amigo de César, moram na mesma rua, eles brincam juntos na escola e na rua. Assim como brincam, brigam também. Para eles o brigar é sinônimo de brincar de *lutinha*. Mesmo que essas lutazinhas contagiem vários colegas que não têm esse entendimento da brincadeira e acabam brigando seriamente e machucando-se, criando um conflito grande entre eles. Em sala de aula, são unânimes em falar que estão brincando. Chama à atenção a cumplicidade dos dois amigos, um defende o outro nas mais diversas situações. A confiança na sua maneira de ser e viver se torna um ato de solidariedade e fraternidade entre as duas crianças, pois estão sempre juntos e existe uma preocupação de um com o outro.

Voando em sua imaginação de super-heróis, os alunos Beto e Peter, tornam-se super-heróis! Em meio à entrevista, essas crianças falaram dos super-heróis prediletos e sua admiração por eles. A

empolgação das crianças era tanta que, no mesmo momento, percebemos a importância de participar dessa viagem fantástica, uma viagem cheia de imaginação e entusiasmo, que compreende a um mundo que é só deles, porém importante para a investigação. Perguntando a eles, se fossem super-heróis o que melhorariam na escola? Nesse momento, comprovamos que os jogos contribuem para a construção da cidadania daquelas crianças, pois sua maneira de falar e expressar se transformaram desde o início dos trabalhos. O aluno Peter falou de modo destemido com grande valentia em seus gestos: “*Eu ia fazer uma rede de teia para brincar*”.

Já Beto rapidamente se pôs de forma firme e convicta e falou: “*Eu ia fazer parar com as brigas.*” Partindo dessas experiências é agregada essa afirmação à grelha da entrevista. Constatamos que a ideia de comparação ao super-herói, para ajudar as comunidades, que o bem triunfa, contribuir com as intervenções pedagógicas, com o jogo cooperativo, pois são intervenções pensadas no conjunto, e os super-heróis trabalham para o bem das comunidades. E é o que essa investigadora fez, agregando nas entrevistas a figura dos super-heróis. Mesmo sofrendo violência física do aluno Giuliano, os alunos Beto e Peter não perdem a alegria quando jogam, são crianças cujos olhos brilham e vibram a cada atividade cooperativa desenvolvida.

A aluna Ana Paula é uma criança tímida, não conseguia interagir com os colegas, sua fala era muito baixa, às vezes, não se entendia o que fala. No início dos jogos, parecia perdida, não conseguia sair do lugar, como se vivesse em outro mundo. Talvez seja porque a aula é antes do lanche e a aluna está faminta, fato constatado com as informações da supervisora e, na hora do lanche, pela forma de se alimentar.

Diante disso, observamos como os direitos das crianças são violados. Como Ana Paula podia brincar se está com fome? Nessa escola, assim como em outras do Município, muitas crianças vão para escola a fim de se alimentar, porque em casa falta alimentação, dado comum no Brasil, infelizmente. Logo, mais um obstáculo a superar e refletir, para poder contribuir com a escola.

As crianças Willian e Vasco gostam de brincar junto na escola. Adoram contar as histórias do dia a dia, uma de suas principais características. Vasco, em especial, também sofre violência do aluno Giuliano, por isso senta no último lugar da fileira, sempre do lado contrário ao aluno Giuliano, para evitar ficar perto dele (Giuliano) e ser agredido gratuitamente. Vasco expressa a opinião sobre as brigas na escola, sugere que as crianças que brigam fiquem de castigo na sala de aula na hora do recreio.

Nos primeiros jogos do processo desenvolvidos na escola, a Diretora estava presente. Ela orientou a investigadora sobre uma das regras da escola. Assim, se manifesta: “*Se uma criança não se comportar,*

vai para a Direção fazer caligrafia.” O depoimento do Vasco, demonstrou que incorporam o *castigo*, como forma de obrigar a realizar as tarefas, bem como uma solução para a indisciplina na escola.

Outra história, que reafirma a importância da família na escola e como as crianças sentem essa importância, é o depoimento de Ana Lúcia. A criança adora jogar, corre o tempo todo como se quisesse aproveitar todo o espaço que pode na quadra da escola. É uma criança amorosa que sente falta do pai, que é separado da mãe. Ela confidencia que o pai, tem várias mulheres, mas que nunca deixa faltar nada para ela. Em sua inocência reproduz a fala de algum adulto. Assim afirma: “[...] *ele não deixa faltar nada lá em casa. Desde pequena, me dava dinheiro.*” Continua esclarecendo que a mãe, agora, tem outro relacionamento também. Essa justificativa leva a crer a busca de uma normalidade familiar, que observa nos colegas. A situação é confusa para ela.

Existe na escola uma característica comum: muitas crianças que vêm do bairro mais atingido pelas enchentes relatam histórias parecidas de pais separados, conflitos familiares e um cenário de pobreza nas moradias. Há momentos de agressividade, mas há outros de extrema afetividade. Como é ilustrado a seguir, com a voz de uma das crianças no momento do jogo: “*Professora, eu não gosto da senhora, e eu amo a senhora*” (Jorge).

Outras crianças que moram mais perto da escola, têm um comportamento diferenciado e a aproximação à investigadora, é mais fácil. Observamos, que o desafio de inserir os jogos cooperativos atinge com maior intensidade as crianças impactadas pelas enchentes.

Ainda, é preocupante, as vozes do silêncio. Mesmo não sendo objetivo dessa investigação, encontramos nessa turma, dois casos de crianças que se expressam por meio do silêncio. Isso fez com que a investigadora, procurasse a compreensão, por alguns estudos, que abordem essa linguagem. Esse aspecto não poderia ser deixado de lado, até porque essas crianças frequentam as escolas e, as suas representações não são apresentadas somente pela oralidade, também pelos gestos motores, pelo jogo, nosso objeto de investigação.

Nos estudos de Demartini (2009), há reflexões sociológicas que respondem e orientam as inquietações, no sentido de compreender que a linguagem do silêncio faz parte da construção social na formação da criança.

Segundo o autor (2009, p.40), há crianças que falam e outras que não falam nos momentos que são questionadas, gerando dificuldades aos investigadores em entender o que não é dito pela criança. Dependendo do contexto em que elas estão inseridas, há crianças mais falantes que outras. Ainda afirma que vários estudiosos, chamam à atenção para crianças que têm infâncias e as que não tem, essa última,

no sentido, de não ter passado experiências positivas no processo inicial de socialização.

Demartini (2009) ainda reafirma a importância da pesquisa com relatos de crianças na infância, expõe que ainda há dúvidas quanto aos tipos de relatos que existem e a sua recolha. Segundo ele, as vezes, é muito difícil para as crianças falarem, mas que não se pode deixá-las de lado, pois de alguma maneira, todas falam. Isso quer dizer que, por meio dos jogos cooperativos, essas crianças falam dentro dos diversos contextos e no momento em que se sentem seguras, confiantes e com necessidade de externarem pensamentos.

A tragédia com as enchentes marcou a vida dessas crianças o que, futuramente, pode haver muitos outros silêncios.

Maria Eduarda e Ronaldo são duas crianças com características familiares marcantes. Elas têm tarefas domésticas de rotina em suas casas. Pelo mesmo modelo de educação, são grandes amigos e expressam vontade de ajudar a professora e aos colegas.

Ronaldo surpreende a investigadora no momento de sua entrevista, quando questionado se brinca com os pais, numa postura corporal irritada, respondeu asperamente que ele não tem como brincar com os pais, porque tem os afazeres de casa para cumprir e depois vai à igreja com eles. Observa-se, em sua voz, a presença do aspecto religioso da família, característica essa, constatada em outras famílias da turma investigada.

Há uma criança, chamada Sonia, filha de pastor, que segue as orientações religiosas dos pais em sala de aula. Tudo que ela relata da escola, para a mãe, resulta em orações para todos os colegas. É uma menina meiga, chegou à escola esse ano e já se posicionava sobre jogos. Não concordava que os meninos brincassem juntos com as meninas. Justificou a opinião, afirmando que, no recreio, presenciou um menino que havia machucado uma menina, quando estavam brincando de correr.

Mas, assim que Sonia opinou, a Ana Maria corrigiu a colega dizendo que *às vezes* é bom separar os meninos das meninas, mas quando se brincava de *pega-pega e cobra cega é legal*. A Sonia fica pensativa e confirma dizendo: *é, às vezes*. Isso justifica a importância das entrevistas em grupo. As crianças refletem sobre as opiniões e, pela coletividade, em se tratando do jogo, conseguem chegar a um consenso sobre o tema proposto, exceto em crianças que têm comportamento opositor⁵, e não deixam as outras crianças responderem naturalmente. Essas a investigadora entrevistou individualmente.

Nessa turma, há duas crianças que usavam medicamentos controlados, o que comprometia as

5 Comportamento Opositor: tem em suas características, a negação de regras, convenções, obediência, trato, e relações equilibradas. (Nunes, 2017)

atividades de rotinas, principalmente a parte motora. Uma delas, Ingrid, tem a coordenação motora fina comprometida. Em muitos momentos suas mãos estavam trêmulas e sua escrita lenta, movimentos verificados durante as observações das atividades em sala de aula. Ela punha tanta força no lápis para escrever, que a mão ficava vermelha pelo esforço que fazia. Assim, também acontecia no jogo, ficava imóvel sem reações e com os olhos em uma só direção.

7.5 Categoria: os jogos

Após conhecer o perfil de algumas das crianças, são descritos os resultados das entrevistas, utilizando categorias surgidas no decorrer das narrativas. São elas: jogos, família, escola, enchentes. Em cada categoria, há divisões, isso quer dizer que, na voz da criança, são encontradas subcategorias que permitem compreender algumas particularidades das crianças. São as seguintes:

- O que gostam de jogar;
- se jogar cooperativamente é jogar junto, é ter confiança, é ser aceito então, é preciso saber com quem as crianças jogam no seu dia a dia; e
- uma ponte entre a rua e a escola - onde jogam as crianças.

7.5.1 Subcategoria: o que gostam de jogar

Partindo da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, em que ele afirma que o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe, deve-se determinar isso, e ensiná-lo de acordo com essa condição. (ARAGÃO, 1976)

Diante dessa premissa, a investigadora ouviu a voz das crianças sobre o que elas gostavam de jogar ou jogavam costumeiramente. Isso se justifica, por compartilhar da afirmação de Aragão, o qual alicerça o objetivo da investigação, visto que se valoriza os jogos que as crianças trazem e o que gostam, para, a partir da alegação, propor jogos nas Intervenções Práticas Pedagógicas significativas para elas.

Para isso, ouve-se sua voz, que expressa desejos, sonhos que ela pode, na Intervenção Prática Pedagógica, ressignificar ou recriar um novo jogo.

Assim as crianças se manifestaram⁶:

César, José, Peter, Vasco, Fernando, Júlio, Juca, Geovane, Silvio, Natan, Fernando, Nabor, Eliseu, Marcos, Bernardo, Willian e Angelo: *Eu gosto de jogar futebol;*

Ema: *De pega-pega, ontem eu cai na minha casa, mas não tá doendo;*

Ema, Ingrid, Maria Eduarda, Silvia, Ane, Ana Paula, Amélia, Kênia e Sonia: *Eu gosto de pular corda;*

Ane, Sonia, Ana Paula, Ronaldo, Adão, José, Peter, Ingrid, Kênia, Maria Eduarda, Silvia, Fabiana, Inês, Andréia, Elisângela e Paula: *Mãe cola;*

Eliseu, Marcos, Ane, Maria Eduarda, Sônia, Ana Maria, Beto, Peter, César e Ema: *Esconde-esconde;*

José, Vasco, Marcos, Ana Maria, Ana Paula, Sonia, Kênia, Silvia, Ane, Sonia, Paula, Andréia, Maria Eduarda: *Vôlei;*

Sonia, Ane e Ronaldo: *Eu gosto de brincar e ir na informática;*

Willian, José e Vasco: *Eu gosto de xadrez e futebol;*

Ema, Adão, Beto e Peter: *Pizza Maluca⁷;*

Ingrid, Geovane, Silvio, Julio e Ana Paula: *Bingo;*

Silvia, Ane, Maria Eduarda e Ema: *Amarelinha;*

César: *[...] de briga! Nós brincamos de briga, briga!!! Às vezes é de brincadeira;*

Ingrid, Elisângela, Inês, Paula, Sonia, Kênia e Amélia: *pular elástico;*

Sonia, Peter, Beto Willian e Maria Eduarda: *quebra-cabeças. Às vezes a professora deixa as meninas que sabem, jogar futebol junto com os piás, e os que não sabem vão jogar quebra-cabeça, pular elástico e corda;*

José, César, Eliseu, Silvio, Vasco, Beto e Peter: *Bete ombro;*

Geovane, Fernando, Julio e Ronaldo: *Videogame;*

Giuliano: *Não gosto de brincar de nada, quero ir para o mato andar de cavalo.*

A entrevista com Giuliano foi no campo de futebol da escola, ao ar livre, de onde podia-se ver alguns cavalos perto da rua. A investigadora já conhecia os seus problemas, pois a professora Esmeralda havia comentado, que ele só fala em comprar cavalos para levar para o mato, com o seu pai.

⁶ Foram preservadas as formas naturais das falas das crianças entrevistadas.

⁷ Pizza maluca: jogo de tabuleiro competitivo fornecido para a escola através do PACTO.

O cenário era perfeito para a entrevista. Havia cavalos e natureza. Nesse sentido, intercalamos as perguntas com as questões da investigação. Essa foi a forma encontrada de aproximar-se do participante do estudo. É importante nessa fase da entrevista, falar aquilo que tem significado para a criança, assim, ela se sente mais segura e liberta para falar sobre as questões que a incomodam, assim como o que pensa sobre o assunto. No caso de Giuliano, ouviu muito sobre a família. Assim relatou: *A mãe não quer que eu fique perto dos bichos. Ela quer vender todos meus cavalos (bravo), mas eu não deixo ela vender. Eu me dou mais com meu pai.*

Observamos pelas vozes que o vocábulo motor é pouco desenvolvido, talvez um dos motivos é o fato de a escola possibilitar somente uma aula, de 50 min, de Educação Física por semana, ou porque a professora que atua na disciplina, não era graduada na área, ou ainda, porque os professores das demais disciplinas não trabalham com jogos psicomotores em seus conteúdos.

Por meio das informações transcritas no diário de campo da investigadora, também verificamos, que os professores percebem o entusiasmo das crianças, quando alguma outra Instituição de Ensino, propõe atividades lúdicas na escola, tanto que muitas afirmam que as crianças gostam de *tudo que é diferente*. Nesse momento, constatamos que *o diferente*, para elas, supera os conteúdos programáticos da escola, é a metodologia diferenciada dos conteúdos na escola investigada.

Isso também se justifica, quando as crianças respondem que gostam de ir à aula de informática. Como vimos nas entrevistas com a professora de informática, em que na metodologia empregada ela também utiliza os jogos. Isso fez com que a investigadora ficasse mais entusiasmada pelo objeto de pesquisa: os jogos cooperativos, como também a elaboração da proposta que se vislumbra para essa investigação. Pois ir além dos conteúdos programáticos será um grande contributo para a construção do “olhar cidadão”.

Quando se remete às palavras ir além das disciplinas, é impossível não lembrar do mestre João Batista Freire, quando aborda a transdisciplinaridade nos estudos, vinculados aos jogos. Nessa abordagem, fica clara a constatação de que as crianças, por meio do lúdico, conseguem ir além dos conteúdos sistematizados na escola.

Dessa forma, João Freire (2016) expõe o porquê de propor um projeto transdisciplinar para as escolas. Ao construir esse pensamento o autor afirma:

[...] o que estamos aprendendo na escola não basta. Toda disciplina deveria ensinar a viver; os conteúdos seriam meios para isso. O plano lógico-matemático é bom, mas não é suficiente. Assim não basta fazer, é preciso compreender aquilo que faz. E a gente só compreende o que

se faz quando presta atenção, quando tem dúvidas, quando se questiona, reflete, refaz, corrige, vê dentro o que acontece fora da gente.

Muitos jogos acima, manifestados pelas crianças, são jogos tradicionais com modelos preestabelecidos, contrários ao que o autor afirma. No capítulo da Intervenção Prática Pedagógica, percebemos que são realizados, por meio da atividade cooperativa, o jogo “futpar”, na abordagem à que o autor se refere. É adaptado à atividade cooperativa, para que às crianças sejam oportunizadas à reflexão e, a partir dessa perspectiva, manifestar-se por meio das diversas linguagens sobre aquilo que vivenciam, refletirem e decidirem coletivamente, assim como o autor afirma ensinar a viver, ir além dos objetivos do jogo proposto. Com essa concepção manifestada anteriormente, as crianças utilizam um novo olhar para construir a autonomia, vislumbrando um caminho além da escola.

Ainda nas respostas das crianças, percebemos que muitas brincadeiras são agressivas, para elas. Num dos depoimentos, Cesar afirma *às vezes é briga, ou não [?!?]* (Expressão de dúvida) .

As lutas fazem parte dos Conteúdos Curriculares do ensino fundamental da Educação Física Escolar, embasada em valores que incentivam a cooperação, a solidariedade e a justiça entre as crianças. Cabe ao professor, nessa faixa etária, ter o cuidado de perceber a importância dessa abordagem, possibilitando às crianças vivenciarem esses fundamentos educacionais de lutas, desenvolvendo a formação integral dentro e fora da escola.

A resposta de Giuliano causa estranheza e desconfiança, por isso merece atenção especial, pois é a criança mais temida da sala de aula, por bater nos colegas, como também de não cumprir as tarefas solicitadas pelos professores. Ele afirma não gostar de nada, só de andar a cavalo com seu pai. Quando entrevistado, conta um pouco de sua história, que gostaria de estar com o pai no mato, cuidando dos bichos, que quer estudar na escola perto do *mato*. Identificamos em seu depoimento uma certa indecisão sobre a escola e aquilo que realmente quer. Constatamos que ele é uma criança que precisa de ajuda maior que todos os envolvidos no processo educacional.

7.5.2 Subcategoria: se jogar cooperativamente é jogar junto, é ter confiança, é ser aceito - com quem as crianças jogam no seu dia a dia

As estruturas para a cooperação ultrapassam o espaço escolar. Há que se mostrar à criança em

sua rotina, pessoas comprometidas com ações coletivas, o que diminui os vazios das injustiças sociais, como trazem a esperança de conquistar melhor qualidade de vida. Ela terá, como consequência, um tempo destinado de contato com os familiares para o brincar, para sorrir, para ser feliz, construindo sua comunidade com dignidade igualitária. Aqui, entendemos comunidade como um grupo de pessoas comprometidas com ações em benefício de todos.

É importante saber com quem as crianças jogam, se as ações coletivas dos pares estão presentes, para que num processo contínuo de aprendizagem, a escola dê continuidade a essa teia cooperativa. Assim, se expressam ao serem questionadas sobre com quem jogam em casa:

Bernardo: *Com meus irmãos (seis irmãos) e minha sobrinha, moramos todos no mesmo terreno;*

Elisângela: *Meus pais trabalham.*

Paula: *Eu não fico com meus pais, eles trabalham o dia todo até no feriado.*

Brayan: *Eu brinco com meus irmãos (quatro irmãos), a gente brinca de travesseiros.*

Willian: *Eu brinco com meu amigo Brayan.*

Vasco: *Eu brinco também com a Maria Eduarda do terceiro ano B;*

Ema: *Eu brinco com minha prima que mora em Irati. (Município vizinho de Guarapuava)*

Ingrid: *Minha mãe não tem marido eu brinco com minhas amigas. Ela não brinca comigo, ela ajuda na casa, tem muita gente. Mora a mãe, o tio, tia e os primos.*

Marcos: *Eu brinco com meu colega, ele reparte a bolacha comigo.*

Ângelo: *Jogo com a avó, ela que me criou por isso chamo de mãe também.*

Fernando: *Eu brinco em casa de videogame do meu tio e brinco de chutar bola com minha irmã e meu irmãozinho. Tem os irmãos, mas não por parte da mãe, apenas por parte do pai e não moram juntos.*

Sonia: *Eu brinco com a minha colega Maria Eduarda, desde o primeiro dia que cheguei chorando na escola, ela e outra colega vieram falar comigo, daí quando percebi estava brincando sem chorar. Meu irmão mais velho grava no celular os filmes da sessão da tarde e assisto com ele de tarde. Brinco mais sozinha e com minha vizinha. Ela tem onze anos, mais gosta de brincar comigo. Não brinco muito com meus pais, mais com a minha vizinha.*

Maria Eduarda: *Meus pais não gostam de brincar, daí eu tenho uns amigos perto de casa. Daí brinco de bicicleta, com meus vizinhos.*

Julio: *Eu brinco com meus irmãos, eu jogo futebol com eles.*

Eliseu: *Eu brinco com meu irmão mais velho.*

Ana Paula: *Padrasto brinca comigo, com minha irmã.*

Silvia: *Minha mãe não brinca muito comigo e meu pai vive trabalhando.*

Constatamos que as crianças, nessa turma, estão dispostas a brincar com outras crianças, verificamos que alguns criam laços de afetividade. A Sonia demonstra gratidão e reconhecimento com a solidariedade da colega Maria Eduarda. Isso quer dizer que trabalhar valores e reafirmá-los com as práticas pedagógicas faz com que a escola também tenha essa função importante na formação das crianças.

Nessa perspectiva, constatamos que o ato de compartilhar o lanche, é ato de compartilhar atitudes, unir as crianças, as ações solidárias num futuro próximo. Na situação de pobreza em que se encontram, para elas torna-se importante o ato do compartilhar, seja para evitar a violência, seja para a boa convivência entre eles, seja para incluí-los na sociedade. Acreditamos que tem como consequência pensar a vida dessas crianças em todo processo de construção de um saber viver, livre e justo na igualdade de seus direitos plenos.

Podemos perceber que a maioria das crianças brincam com os irmãos e outros familiares. Os pais não são os atores principais nas brincadeiras dos filhos. Isso ocorre, devido ao fato de morarem no mesmo terreno, terem que ficar aos cuidados dos irmãos.

São muito fortes nas palavras das crianças entrevistadas as questões de não terem em casa os pais biológicos. Sempre contam uma história sobre essa condição. Fica claro que no momento de trazer esses pais para escola, elas ficam em dúvida sobre quem trazer. Constatamos que elas representam os conflitos nas palavras e expressões corporais.

Os jogos cooperativos são uma via para inserir as crianças na sociedade, pois o jogo é um meio sociocultural capaz de promover situações, em que as crianças vivenciam suas imagens refletidas por meio dos corpos, isto é, são signos tatuados de uma sociedade injusta. A mudança não é fácil, nem o jogo tem o poder mágico de transformação. Mas, se os educadores estão dispostos a canalizar, errar, acertar, corrigir, dar possibilidade, ajudarão as crianças a refletir não só nas mudanças biológicas, mas nas transformações socioculturais.

Contudo, para que isso aconteça alertamos sobre a importância de o professor de Educação Física, profissional estar presente no momento dos jogos com a criança, sua função é de orientar e mostrar as interfaces do jogo, possibilitando-lhes a vivenciarem como também, verificar a transparência de seus comportamentos, atitudes com o meio e com o outro.

A especificidade da formação profissional desse professor torna-se fundamental para o processo

de ensino e aprendizagem da criança, colaborando para se perceberem como atores sociais, e as múltiplas possibilidades de transformações que podem vir pelo jogo para a construção da cidadania. Dessa forma, as crianças reivindicam seus direitos e lutem por uma qualidade de vida digna para si e para a comunidade em que se inserem.

7.5.3 Subcategoria: Uma ponte, entre a rua e a escola - onde jogam as crianças

Uma ponte liga, conecta, une duas partes, dois segmentos, metades, povos, culturas, crianças. Entretanto, nos jogos de rua e no jogo da e na escola, há uma grande distância a ser conectada por essa ponte. Com essa afirmação, iniciamos a análise de dados da subcategoria intitulada onde jogam as crianças.

A maioria das crianças entrevistadas brincam nas ruas do bairro, por ser um bairro distante do centro da cidade, muitas ruas não são movimentadas. Há uma diferença marcante novamente entre as crianças que moram perto da escola e as que moram no bairro atingido pelas enchentes. As crianças do bairro perto da escola brincam na rua, na escola e no pátio de casa e as atingidas pelas enchentes, brincam nas ruas e nos campinhos⁸. Assim se expressam diante do questionamento:

Fernando: *Com minha irmã pequena eu brinco no mato e de jogar pedra no rio.*

Ema: *Na minha casa.*

Ingrid: *Com minha prima e na escola.*

Eliseu: *Às vezes na rua.*

Sonia: *Não brinco na rua, porque meu pai disse que é perigoso, e na casa tem um pátio grande.*

Bernardo, Peter, Willian, Vasco, Beto: *Eu brinco na escola.*

Eliseu, Cesar e José: *Num campinho.*

José e Adão: *A gente joga na rua quando não tem carro.*

Maria Eduarda: *[...] no saguão da escola.*

Amélia, Ana Maria, Kenia e Silvia: *Gosto de brincar na rua de alerta.*

8 Campinho é um local de lazer, geralmente não tem gramas, seu solo é de terra batida, com pouca estrutura para a prática de jogos. Esse espaço geralmente está localizado nos bairros de municípios e locais distantes dos grandes centros desportivos.

A importância dada ao questionamento sobre onde jogam as crianças, é relativa ao porquê de não se deixar muitas vezes, o brincar da rua entrar pelos portões da Escola. Se esse jogo estiver embasando a prática numa teoria em que é importante levar em consideração o que a criança vive no dia a dia, partindo do que ela gosta, acreditamos que a escola deve possibilitar o aprendizado do jogo que a criança vivencia nas ruas, no pátio de casa, como também, observar com atenção o que ela joga nos espaços da escola.

A ponte, as conexões para a escola, deve estar aberta e acessível às crianças. A experiência do jogar da rua traz todo significado do aprender cultural para a criança e não só os significados que a escola quer dar a esse jogo. Na escola, a criança necessita ressignificar o jogo, com sua autonomia para criar e recriar novos jogos, colocando-se enquanto agente social assim como conquistando um novo espaço, no seu tempo.

Brown (1994) afirma que jogo é um espaço de superação e ele se torna mais prazeroso quando é superado coletivamente, quando a participação de todos os integrantes, sejam habilidosos ou não. Segundo o autor, não existe espaço determinado para se jogar. Desde que o jogo não ofereça perigo para a criança, é um espaço construtivo de jogos. Dessa forma, o saguão da escola, as ruas, os pátios das moradas, transformam-se num ambiente saudável de jogos da criança, desde que ela se sinta envolvida, confiante e feliz ao jogar.

7.6 Categoria: Família

7.6.1 Subcategoria: os pais gostam de jogar

Na escola investigada, existe a preocupação com as famílias das crianças. Verificamos que professores e funcionários, moram nas proximidades da escola. Em conversas informais, percebemos que conhecem as histórias de vida dos familiares das crianças investigadas, mas não fazem nenhuma ação para aproximar as famílias da escola. Nessa sessão, pela voz das crianças, verificamos que os pais jogam frequentemente com elas. Esses questionamentos são importantes para conhecer se na rotina da criança, existe o jogar em família.

As crianças manifestam-se da seguinte forma:

José: *Lá de vez em quando. Às vezes eu fico sozinho em casa, daí fico assistindo TV. Meus pais só brincam fim de semana, jogamos bola e betê.*

Beto e Peter: *Sim.*

Vasco: *Meu pai não gosta de brincar, ele só fica assistindo jogo.*

Willian: *Eu brinco um pouco com meu pai, minha mãe gosta de brincar com jogo da memória.*

Algumas entrevistas são realizadas em duplas. As crianças Willian e Vasco formam uma dessas duplas. O Willian é solícito às respostas do amigo Vasco. Nessa questão, por exemplo, ele responde de forma a apoiar o colega, que diz que o pai não gosta de brincar. Freire (2003) afirma que nessa idade, a criança torna-se mais sociável, está mais disponível para o outro. Não só os movimentos motores se manifestam pelos corpos das crianças, as emoções são representadas e manifestadas por eles. É importante lembrar que a construção de sua consciência corporal é uma das responsabilidades do professor de Educação Física. Entretanto na sala de aula investigada, as crianças ficavam imóveis, respondendo a conteúdos de forma automática, engessadas nas carteiras.

Essas manifestações foram observadas nas entrevistas. Posteriormente, descritas no capítulo de Intervenção Prática Pedagógica, em que tem o cuidado de conduzir a criança à construção da consciência corporal.

As crianças sofrem com a consequência de não terem os pais num período maior, em casa. É o caso de Ema e de outras crianças que se manifestam na entrevista.

Ema: *Minha mãe não tem tempo.*

Ana Maria: *Sim, eu gostaria que minha mãe brincasse mais. Minha mãe tá agora, com José de Sousa (padrasto). Eu gostaria que ele bamboleasse a corda e enchesse a piscina. Ele entra na piscina, eu jogo água nele e ele quase morre afogado.* (Muitos risos de satisfação).

A realidade da escola investigada, também tem essa característica. Muitos casais estão com outros companheiros. Os relacionamentos têm pouca duração, as crianças ficam confusas e externam o comportamento no jogo. Às vezes, são agressivas, ou passivas demais. Nos momentos de Intervenção Prática Pedagógica, quando questionadas do porquê estarem quietas, tristes, algumas falavam que o pai não a havia visitado, ou que o pai não trouxe a mesada, ou confidenciam sobre os vários relacionamentos dos pais, procurando, uma condição afetiva que lhes dê segurança ou que forme a família que sonham.

Ane: *As vezes brincam, às vezes eu e meu pai brincamos.*

Sonia: *Minha mãe não brinca muito comigo, meu pai vive trabalhando.*

Amélia: *Com meu pai, minha mãe briga bastante, porque quer que eu arrume o quarto e tome banho quando quero brincar.*

Maria Eduarda: *Meu pai e minha mãe não gostam muito de brincar, mas quando a gente vai*

limpar a casa, minha mãe tem um jogo do Homem-Aranha no celular, daí a gente joga no celular dela.

Na entrevista com o pai de Maria Eduarda, ele confidencia que realmente precisa conversar com a esposa, sobre ficar mais em casa com as crianças, porque não estão dando atenção devida e precisam dialogar mais com elas. Entretanto a tarefa de lavar as roupas é das crianças, mesmo que depois o pai dê uma ajuda quando estão muito sujas, mas a responsabilidade de lavar as roupas e as louças das refeições são dos seus filhos.

Andreia: *Não brincam.*

Fabiana: *Meu pai sempre brinca comigo quando eu vou na casa dele! Minha mãe é mais ou menos.*

Natan: *Meu padrasto também é mais ou menos. Quando eu atendo ele, ele me pega pelas pernas e faz cosquinha (risos).*

Paula: *Eu não fico com meus pais, eles trabalham o dia todo até no feriado.*

Já para Giuliano, o contexto da pergunta é diferente, pois só permite falar nos cavalos e, como vive no mato e fala muito das viagens que faz com o pai, esse é seu mundo. Então, questionado com quem ele brinca no mato, responde: [...] *com um monte de gente. São da minha idade. Tenho vizinhos lá, que só andam de cavalo. Porque eu comprei um cavalo e todo mundo quer agora. Eu tenho cavalo, porco, só galinha que não gosto.*

Giuliano reconhece que é o mais velho da sala de aula. Percebemos que isso o incomoda, pois a todo o momento, os membros da escola o lembram dessa característica e o comparam com os colegas. Mesmo sendo agressivo, necessita que lhe deem atenção, nem que seja, pelo cavalo que comprou, precisa de carinho. A investigadora, a todo momento, tenta se aproximar e pedir ajuda, seja com o material das aulas ou que busque algum material na secretaria. O que mais gosta de fazer, durante essa convivência, é levar as bolas no carro da investigadora, abrindo o porta-malas, arrumando as cordas. Ele sente orgulho em poder ajudar. São nessas idas e vindas ao carro e pelos corredores que Giuliano conta suas diversas histórias e, a cada momento, percebemos que ele necessita de ajuda de todos.

Nas observações realizadas durante o recreio, que Giuliano ficava a maior parte do tempo sozinho, por estar sempre brigando e provocando aqueles que não brincam com ele. Em vários momentos, envolve-se em brigas, mas em outros, fica sentado sozinho no barranco com o olhar distante, parecia estar em outro mundo.

Dos questionamentos das crianças, extraímos que a maioria dos pais trabalha exaustivamente e não tem tempo para brincar com os filhos. Não que não queiram, mas as profissões, assim como os

turnos em que trabalham, não oferecem tempo suficiente para jogar e dar a atenção que merecem as crianças.

7.6.2 Subcategoria: o que jogam com os familiares

Mesmo que a maioria das crianças aponte que os pais não jogam com eles com frequência, existe uma minoria que joga com os filhos. Logo há que ouvi-las para saber o que os pais jogam com elas. Esses dados são importantes na investigação para se avaliar se os jogos executados entre os familiares, são coletivos ou não, assim como se podem ser adaptados para os jogos cooperativos. Eles se manifestam:

Maria Eduarda: *Meu pai de noite, ele pega a bola do meu irmão para chutar lá dentro da casa e quase quebra o som dele (risos).*

Beto: *Às vezes minha mãe sai para jogar bola na rua.*

Peter: *Eu e minha mãe, jogamos bulica, andamos de bicicleta. Uma vez nós jogamos a bola na casa de uma vizinha com minha irmã. Daí, pedi licença para buscar.*

Nesse momento da entrevista Peter faz questão de mostrar que *pediu licença* para entrar na casa do vizinho. São ações afirmativas a serem valorizadas pelos professores da escola.

Willian: *Dominó.*

Vasco: *Eu jogo o jogo da memória.*

Em voz baixa, Vasco aproxima-se da investigadora e comenta ao seu ouvido: *O meu pai não gosta de jogar o jogo da memória comigo, porque ele é ruim.* Enquanto isso, Willian sempre atento, diz sorrindo: *Ué, eu ouvi hein!* (Apontando o dedo para o colega). E os dois sorriem. A sinceridade, honestidade e amizade entre as duas crianças emociona a quem os observa.

Ana Paula: *Eu brinco de casinha com minha irmã, às vezes com alguém.* Difícil entrar no mundo de Ana Paula, sua simplicidade e timidez ao falar, torna difícil a entrevista. Quando perguntado quem é esse alguém, ela desvia o olhar e diz que esqueceu.

Cesar: *Sim eu brinco com meu pai, ele foi para São Paulo.*

O pai de Cesar é caminhoneiro e passa dias fora de casa. Nesse momento da entrevista, não dá para não registrar a tristeza do olhar de Cesar. Começamos a entender a agressividade na hora do jogo. A pessoa com quem ele quer jogar é o pai e não somente os colegas e amigos da rua. Na Intervenção

Prática Pedagógica, constatamos que, quando ele está em desvantagem no jogo, sente-se sozinho e não sabe lidar com esse sentimento. Acaba agredindo fisicamente os colegas. Após essa atitude no jogo, Cesar chora muito e se isola dos colegas.

Ângelo: *Minha avó. Às vezes ela pega os joguinhos e vem jogar com nós, jogos com dados. Eu jogo cartas com meu primo Vaguinho. Meu primo comprou jogo de cartas, ele mora junto.*

Ane: *Brinco de luta com meu pai, mas com a mãe não, o pai trouxe uma bola autografada de uma viagem.*

Sonia: *Eu brinco com uma bola bem grande, com o pai.*

As entrevistas de Ane e Sonia, também são em duplas. Nesse questionamento, Ane não deixava Sonia responder, competia com a colega nas respostas. Após entrevistar a mãe de Ane, percebemos porquê. A mãe tem um comportamento extremamente competitivo.

Por coincidência a mãe de Ane, foi aluna da investigadora na Universidade. Nas aulas práticas em que participava, ela se destacava pela competição e pela forma agressiva de conquistar a vitória sobre as colegas. Inclusive houve desentendimentos entre ela e as colegas. Em consequência, acabou desistindo do curso por não se sentir à vontade na turma.

Brown (1994, p 16) faz uma crítica à competição quando afirma: “[...] a competição não é somente uma relação de dominação, uma forma de funcionamento social, mas também é uma maneira de explicar a realidade, justificar a situação como parte de uma ordem natural ou destino e, assim, negar e invalidar qualquer possibilidade de mudanças.” Posteriormente, percebemos na entrevista dessa mãe, como a realidade justifica as suas relações com a filha e com o mundo, suas dificuldades com mudanças.

Ane também incorpora o comportamento competitivo e traz para a sala de aula. Ao contrário da mãe, ela compete em sala de aula por atenção para as ações e não por resultados em jogos. Na Intervenção Prática Pedagógica, ela se recusa a executar a atividade cooperativa de estrelinha. No entanto, com incentivo dos colegas e valorização dos movimentos iniciais (adaptação), ela realiza os movimentos e sente-se muito feliz. Nas aulas seguintes, Ane pede à investigadora para fazer novamente a estrelinha⁹.

Amélia: *Brinco com meu pai de cavalinho, subo nas costas do pai e brinco. Meu pai não deixa eu brincar na rua.*

Silvia: *Nós ficamos desenhando e jogando stop.*

9 Estrelinha: é um movimento de roda da ginástica artística.

Amélia: *Jogar bola, às vezes meu pai me derruba na grama, de ficar me empurrando também.*

Jorge: *Nós jogamos bola e videogame.*

Bernardo: *A gente brinca de travesseiros (risos).*

Ingrid: *Minha mãe não tem marido, eu brinco com minhas amigas, ela não brinca comigo, ela ajuda na casa, tem muita gente, mora a mãe, o tio, tia, e os primos. Eu gostaria que minha mãe brincasse comigo (triste).*

Somente Ângelo diz brincar com a avó, junto com os irmãos e primos. A maioria das crianças que brincam com os pais relatam que brincam, ou com o pai ou com a mãe, em momentos distintos, porque eles trabalham. A grande maioria das crianças afirmam que os pais não têm o hábito de jogar com eles. Mas alguns, como relatado acima, têm momentos que jogam com os filhos. Há que pensar em uma proposta de jogos agregando pais e filhos.

Por isso, a importância das atividades de Intervenção Prática Pedagógica, voltada, num primeiro momento, para pequenos grupos e, após a compreensão da cooperação, estender as atividades para grandes grupos.

A prática dos jogos com os pais é considerada importante para propor atividades cooperativas entre pais e filhos, oferecendo-lhes um tempo maior de lazer com a família.

7.7 Categoria: Escola

7.7.1 Subcategoria: O que as crianças querem jogar na Escola

Saber o que as crianças gostam de jogar na escola oferece um olhar diferenciado para que, a partir de seus desejos contribuam com as Intervenções Práticas Pedagógicas. Assim se manifestam:

Natan: *De jogar Peixeball (desenho que passa na TV).*

Inês: *Bete ombro^o (Jogo tradicional da região).*

Paula: *Voley.*

Giuliano: *Se a senhora trazer os cavalos (risos) eu gosto.*

Para Giuliano, *que não gosta de brincar de nada*, a investigadora levou para a entrevista, o mundo

10 Bete Ombro: também conhecido como beto, bets, taco bol, bets lombo, taco ou jogo de taco, é um esporte que descende do crquete. O objetivo principal do jogo para a equipe rebatedora é fazer pontos cruzando os tacos no meio do campo, enquanto para a equipe lançadora é tentar derrubar um dos alvos da equipe adversária, assim trocando de posição com a equipe lançadora.

dos animais e ele correspondeu às expectativas e se propôs a ensinar os colegas. Mais uma vez constatamos que, se todos envolvidos com a escola valorizavam as ações afirmativas de Giuliano, haveria bons resultados. A criança que provoca e bate nos colegas, está chamando atenção para um mundo que ela quer conhecer e quer que todos respeitem as suas opções. Ele só precisa que entendam o seu mundo e que o ajudem a encontrar caminhos.

Como o depoimento de Giuliano é significativo para a investigação, outros também complementam a realidade da escola, porque os participantes da investigação têm histórias de vida, importantes para a investigação.

Ana Paula: *Eu gostaria de brincar de boneca, brincar de casinha.*

César: *Jogar mais futebol!*¹¹

Vasco: *Basquetebol.*

Nabor: *Natação.*

Priscila: *Piscina.*

Silvio: *Videogame;*

Ane: *Eu gosto de cantar.*

Na escola, observamos dois momentos que justificam algumas das respostas das crianças. Havia um dia em que as crianças jogavam livremente e podiam trazer seus brinquedos ou jogarem com aqueles que a professora de Educação Física trazia para aquele dia. Em uma caixa de papelão, existiam vários jogos de tabuleiro, e as crianças optavam pelo que queriam brincar nesse dia.

Outras possibilidades eram de pular corda, jogar futebol ou brincar com a bola de voleibol. Nesse dia, as crianças se transportavam para outro mundo e representavam, em várias situações, um mundo que gostariam que existisse. A Sonia e suas colegas ilustram essas observações: [...] *a gente era princesa num castelo, daí tem uma outra colega do mal que vem no castelo, a gente sai correndo, para não pegarem a princesa.*

Havia limitações, inseguranças, medos na escola investigada. Cabe ao professor, valorizar as ações afirmativas das crianças, trazendo a experiência para sala de aula, esclarecendo para ela o quanto é importante, o ajudar a princesa, no caso do depoimento acima. Há que fornecer ferramentas para que a criança sintam-se confiante, para que desenvolva atitudes e habilidades, para se integrar no grupo. (BROWN, 1994)

11 Muitos participantes responderam futebol. Por isso, evita-se repetir nomes com as mesmas opções.

A criança é incluída no processo de ensino aprendizagem, para literalmente aprender a viver.

7.7.2 Subcategoria: A escola que temos - as crianças jogam em sala de aula com os professores

Nesta subcategoria, com o questionamento realizado pela investigadora, as crianças afirmaram:

Ângelo: *Só quando vem pouca gente, quando termina a tarefa, daí vamos jogar um pouco. Você brinca conosco! A professora brinca na Educação Física.*

Silvia: *Depende, se tiver um tempinho e tiver chovendo a gente brinca.*

Fernando: Tem na educação física que brinca e, às vezes, a professora Esmeralda, na matemática que leva aqueles bloquinhos¹²

Cesar: *Brinca o jogo do silêncio.*

Ingrid: *Não, só a professora Adriane de recreação.*

Ana Maria: *Com a professora Adriane e você.*

Beto: *Sim com a professora Raquel.*

Peter: *Com a professora Raquel.*

Ema: *Sim.*

Maria Eduarda: *Jogamos o jogo da velha.*

Ronaldo: *Não, só com a professora Adriane de educação Física e de ensino religioso.*

Marcos: *sim.*

Andreia: *Não jogo.*

Vasco: *Quando saímos para fora a professora Adriane brinca de futebol e bobinho.*

Pelos depoimentos, constatamos que as crianças jogam nas aulas de Educação Física e Ensino Religioso. A professora Esmeralda utiliza os jogos, enquanto instrumento pedagógico ou meio de compensação para manter a disciplina.

O jogo do silêncio, um dos mais citados pelas crianças, objetivou a organização da fila para a saída das crianças da sala. O jogo consiste em ficar sentados nas carteiras de braços cruzados sobre a mesa e em silêncio. O aluno que estiver mais quieto é chamado pela professora e contemplado em ter

12 Material Dourado: é um dos materiais idealizados pela médica e educadora Maria Montessori. Ele tem como foco o trabalho com a matemática. Apesar de ter sido elaborado para o trabalho com aritmética, segue os mesmos princípios Montessorianos sobre a educação sensorial.

o nome escrito no quadro e merecedor de estar no primeiro lugar na formação da fila. Essa dinâmica é uma forma de organizar a fila, para se encaminharem para o lanche, recreio ou para outra atividade fora da sala de aula.

Em pleno século XXI, a escola ainda não dá a devida importância para o jogo no desenvolvimento integral da criança, considerando-o como um simples movimento motor, desarticulado da vida e do cotidiano. Rememoramos a época de Platão, quando se identificava o surgimento do jogo somente pela ginástica, porque entendia que os jovens, necessitavam saltar¹³ muito, isso para eles era considerado jogo, Huizinga (2001) não levava em consideração o aspecto cognitivo que está presente no jogo.

Além do fragmento retirado dos textos góticos, mencionados acima por Huizinga, o valor prático do jogo também é exercido como elemento de compensação. Dessa forma, Platão, em seus princípios políticos, pensava em preparar fisicamente a juventude para futuras batalhas. Ainda nos estudos de Huizinga (2001), percebemos que, em todas as linguagens por ele investigadas, o jogo é enfraquecido em seus atributos, levando em consideração somente o jogo pelo jogo, numa visão geral ou em algum outro momento por ser relevante para a realidade cultural, ou aquele momento histórico. Na época, não existia um conceito geral para os jogos como existe atualmente.

Tanto a primeira comparação quanto a segunda, ainda estão muito presentes na escola de hoje: a utilização do jogo, como troca de mercadoria, para disciplinar as crianças ou somente para o seu desenvolvimento motor. No caso citado acima, não se leva em consideração o jogo em seu contexto educacional, mas numa visão reducionista em todo o processo de aprendizagem. Infelizmente, ainda há heranças platônicas não superadas, pois considera o jogo em certo momento da mesma forma daqueles tempos.

A professora regente queria trabalhar jogos com as crianças em sala de aula. Em várias conversas informais, ela confidenciava a vontade, afirmando ter conhecimento de jogos em matemática e que deseja compartilhar com as crianças. Entretanto, pela quantidade de conteúdos a cumprir e pelas características das crianças da turma, isso era impossível.

Mais uma vez comprovamos que o jogo, como uma manifestação, não faz parte dos contextos da escola precisa ser resgatado pela comunidade escolar.

O jogo constitui a criança em sua liberdade no agir, podendo ter regras ou não, limites como também pode ter regras formais, ou construídas com a escola. Isso é verificado na Intervenção Prática

13 Hipótese de Platão sobre o surgimento dos jogos Huizinga (2001)

Pedagógica, quando colocados vários brinquedos postos no centro da quadra para que as crianças brincassem. Quando as crianças jogam livremente, são mais criativas e espontâneas nas reflexões.

7.7.3 Subcategoria: Os jogos que queremos fazer a escola que buscamos

As crianças foram questionadas sobre os jogos que desejavam jogar. Nessa questão, as crianças são solícitas a tudo que é novo, diferente. Mesmo com receios e medos, elas mergulham nesse mundo do jogar.

Assim elas se manifestam:

José¹⁴: *Gostam de futebol.*

Cesar: *De jogar queimada e betes.*

Bernardo: *“Futebol e voleybol.*

Ema: *De pega-pega, ontem eu cai, mas nem tá doendo.*

Ana Maria¹⁵: *Pular corda.*

Silvia: *Mãe cola.*

Kenia: *Esconde-esconde.*

Várias crianças mencionaram jogos tradicionais, os que jogam em casa, como também os que aprendem na escola.

Sonia: *De ir à informática.*

O depoimento acima mostrou que Sonia, gostava das aulas de informática e queria assistir a mais aulas dessa disciplina. Em entrevista com a professora de informática, notamos que ela utiliza jogos para que as crianças interajam com os conteúdos propostos. Um aspecto positivo, pois o jogo está presente no processo pedagógico da professora e isso é de extrema importância para a investigação.

Já Ane não quer responder a essa pergunta. Fez outro comentário em relação à colega ao seu lado, na entrevista. Ane, mais uma vez, não deixou a colega Sonia responder, pois sua preocupação é estabelecer uma competição com Sonia, para se tornar o centro das atenções. Assim, ela comenta: *Sabia que eu sei cantar? Eu ensino a Sonia.*

Natan: *Eu gosto de jogar bola, peixebool, de brigar também. Nós brincamos de briga e, às vezes, é de brincadeira outras não. Esses dias, um colega chamou a mãe do outro de P e ele esfolou nas*

14 Assim como José, a maioria dos meninos responde que gostaria de jogar futebol.

15 Ana Maria e a maioria das meninas gosta de pular corda.

pedrinhas o rosto do colega.

Inês: *Betes.*

Paula: *Voleibol, pular corda, a gente pula corda no saguão e eles jogam bola na quadra.*

Fabiana: *Pular corda.*

Elisângela: *Pular corda.*

Maria Eduarda: *Às vezes quando é recreação a professora deixa um pouco de meninas que sabe jogar futebol jogar junto com o piás¹⁶, e os outros que não sabem vão jogar quebra-cabeça e pular elástico.*

Há uma separação de gênero nas atividades acima descritas. A investigadora provocou as crianças, no sentido de saber suas percepções sobre esse tema, pois a Intervenção Prática Pedagógica, é pensada com atividades cooperativas, na qual os meninos e meninas jogariam em conjunto.

Constatamos, que as crianças sentiam-se à vontade ao responder às provocações, não sendo tabu para eles, meninas jogarem futebol e meninos pularem corda. Comentaram sobre esse tema:

Inês: *Eu jogo, a Andreia, também joga futebol. (A Andreia não estava presente nesse dia).*

Fabiana: *Eu também jogo.*

Já que a grande maioria das crianças também pulavam corda, fizemos outra provocação para saber como era esse jogo. Se jogavam de forma tradicional ou não, se excluía os alunos, ou se esse jogo tem um viés para o trabalho com a cooperação.

Paula: *A gente canta salada, saladinha.*

As crianças cantaram a música descrita a seguir:

Salada, saladinha bem temperadinha com sal, pimenta, foguinho, fogão!

Depois dessa música e da euforia das crianças, percebemos que o desafio é grande com essa turma, pois a música excluía quem não sabia pular, e quem sabia as regras do jogo também seria eliminado, isso porque a corda atinge velocidade impossível de acompanhar.

Marcos: *Eu gostaria de jogar UNO.*

Ronaldo: *Basquetebol.*

Ângelo: *Voleibol.*

Bernardo: *Natação.*

Ingrid: *Piscina.*

Ema: *Eu gostaria de brincar de boneca, brincar de casinha.*

16 Piá: Palavra que não existe no dicionário Português. Palavra folclórica, de origem Rio-grandense, para expressar menino.

Além do jogo Bete ombro, uma brincadeira tradicional da região do Paraná, as crianças respondem somente àquilo que a escola proporciona nas aulas de Educação Física e, alguns jogos da rotina em casa.

7.8 Categoria: Enchentes

7.8.1 Subcategoria: muitas histórias - o Jogo estava presente

Muitas crianças entrevistadas tiveram as casas atingidas pela enchente e participaram de alguma forma, da tragédia. Algumas presenciaram a movimentação dos familiares para ajudar a comunidade do bairro. Outras sofreram com a tragédia, pois ficaram alojadas na própria escola ou na igreja do Bairro, Verbo Divino.

Mesmo que algumas crianças fossem pequenas, algo da tragédia deixou marcas em sua memória. Não só a escola aprendeu com a tragédia, mas também as crianças que extraíram lições importantes para a vida.

O que elas responderam sobre o que jogam no momento das enchentes:

Amélia: Tinha uma sala grande que eu fiquei, e era cheia de bonecas, nós jogava baralho, jogava dominó, um monte de coisa.

Os professores informam que a escola recebeu muitas doações, entre elas, brinquedos que lotaram uma sala da escola. Por isso, Amélia podia brincar.

José: Ah! Eu vou contar uma coisa, tia. Eu morava no Bairro Cascavel, agora mudei pra lá no Aeroporto, porque alagou as casas. Daí eu fui para a igreja. Eu quis ir na piscina de bolinhas.

Em regime de urgência, a Prefeitura Municipal da cidade alugou casas para abrigar as famílias que perderam tudo que tinham com as enchentes. Muitas famílias permanecem nessas casas alugadas até hoje, pois não conseguem subsídio para construir novamente as casas. A família de José é uma delas. Também, foi confidenciado pelos pais e professores, que essas casas são melhores do que aquelas que eles estavam. Logo, não estão dispostos a voltar para aquele bolsão de pobreza onde residiam anteriormente.

Vasco: Eu e minha mãe, fomos no Dalpozzo (supermercado) e não conseguimos sair de lá por causa do esgoto.

Vários bairros não foram atingidos totalmente pelas enchentes, mas sofreram danos materiais. Em algumas ruas, os encanamentos não resistiram à enorme quantidade de chuva e acabaram se

rompendo. Em consequência disso, foi inundado o comércio local e as ruas, impossibilitando o acesso das pessoas. O supermercado que Vasco se refere foi um dos atingidos.

Fernando: *Eu jogava betes, na casa da minha irmã.*

Fabiana: *Apostava corrida.*

Elisângela: *Eu jogava Poo, aquele bichinho que a gente cuida. Tem que cuidar dele se não ele morre.* Essa aluna brincava sozinha, sua casa foi totalmente alagada.

Adão: *A minha casa não encheu, mas minha mãe ajudou os que estavam aqui na escola, eles brincavam, mas não lembro.*

Cesar: *De escorregar na grama, era bem legal e a gente comia.*

Cesar foi uma das crianças que permaneceram na escola por mais tempo, sua casa ficou totalmente submersa. Na escola, há uns barrancos gramados, que as crianças adoram subir e descer livremente no recreio escolar, são a esses barrancos, que Cesar, se refere.

Kunz (2014), em seus estudos, discute a aprendizagem das brincadeiras imaginativas, que segundo o autor, devem conter alguns elementos importantes que envolvem a imaginação e fantasia. Um desses elementos é a água, a qual, as crianças aprendem nos fenômenos naturais. De acordo com o autor, a natureza pode possibilitar que a criança desenvolva um mundo de reações e relações aos estímulos provocados por essa interação.

Nesse sentido, as crianças não ficam presas a movimentos sistemáticos, repetitivos, das grades curriculares de Educação Física e constroem, com seus colegas e consigo mesma, caminhos perceptíveis, que se apresentam ao seu redor, caminhos ofertados e celebrados que escolhem seguir. Os fenômenos naturais caminham e constituem em conjunto com o jogo, ensinando às crianças o encantamento da vida.

Silvia, manifestou da seguinte forma: *fui para uma escola bem longe, e lá brinquei de escrever no quadro, uns ficaram brincando lá fora, mas eu só ficava escrevendo até as águas baixarem.*

Maria Eduarda: *Eu morava no mesmo lugar, mas nossa casa tem um piso alto, não alagou lá. Eu tinha seis anos, era muito pequena, meu pai quem ajudou bastante. Ajudou a vizinha que não tinha casa alta. Meu pai, não deixou ir, mas eu gostaria de ter ido ajudar.*

Maria Eduarda falou com orgulho do pai, que ajudou os vizinhos na hora da tragédia. A aluna adora ajudar, fato comprovado em sala de aula. É solícita com a investigadora, no momento de organizar os materiais para a aula e está sempre atenta para poder auxiliar os que precisam.

Nesse contexto, corroborando Brotto (2001), ser cooperativo nos dias de hoje é continuar

estudando, experimentando, compartilhando sucesso e insucessos, fundamentalmente ousando ser cooperativo. Opta-se na vida por ser cooperativo o que não dá garantia de sucesso. Mas estar juntos no mesmo jogo e fazer parte de um mesmo time para aventurar a descoberta de si mesmo, isso é possível.

A ousadia à que o autor se refere, é a que se procura com as crianças vítimas das enchentes. A ousadia de Maria Eduarda, em querer ajudar a todos, revela a possibilidade de concretizar o sonho da cooperação na escola.

Brotto afirma-se que a única garantia de se jogar cooperativamente, é a de estar junto no grupo. É inevitável não estar junto com as crianças, quando deparamos com o depoimento envolvente de Maria Eduarda.

Nas entrevistas, houve momentos de descontrações e risos nos relatos das crianças, que contribuíram para conhecê-los melhor. Contudo o vocabulário precisa ser trabalhado:

Ronaldo: *Encheu até a janela da minha casa, eu fui para a igreja. Nós só posemos. Nós peguemo o rodo para limpar. Chegou um chinelo bem novinho lá em casa (risos), daí o pai pegou para ele.*

Uma prática preocupante do corpo docente, observada na escola foi a naturalidade com que algumas crianças se apossam do material escolar dos colegas e falam com a maior naturalidade como o adquiriram. Quando Ronaldo, comentou o fato do chinelo que chegou em sua casa, constatamos que é fundamental o trabalho da escola junto às famílias, pois só a escola trabalhando os valores, com certeza, não terá sucesso. Faz-se necessário um projeto amplo e contínuo, para que mais chinelos não permaneçam na casa de Ronaldo e de outros colegas.

Bernardo: *Sim encheu minha casa, tinha umas bolas a gente ficava brincando.*

Quando questionadas sobre as moradas, nas enchentes, as crianças atingidas expressaram um sentimento de vergonha, nos corpos representam a tristeza daquele momento, baixaram a cabeça e encolherem-se na cadeira, como se quisessem fugir daquele momento. É uma dor sentida, que o tempo pode amenizar. Bernardo foi uma dessas crianças.

Em resumo, independente da tragédia das enchentes, as crianças brincavam. Tanto os professores, os funcionários e as crianças aprenderam lições valiosas a serem colocadas em prática, uma vez que ainda há desafios a serem enfrentados por toda a comunidade escolar. O trabalho com valores entre crianças e famílias atingidas é prioridade. Requer que os professores, pedagogos, supervisores e diretores revejam os programas pedagógicos e de ensino, incluindo conteúdos para a vida das crianças e não somente os conteúdos, sistematizados e desligados dos significados reais.

7.8.2 Subcategoria: as crianças podem contribuir com a escola para sua melhoria - nossas contribuições

Ainda com o objetivo de ouvir as crianças e, acreditando que, ao ouvi-las, auxiliamo-nas com as transformações da vida escolar, perguntamos, de uma forma lúdica, o que elas modificariam na escola se tivessem superpoderes.

Justificamos essa sessão, por acreditar que a imaginação é um fator importante para a aprendizagem colaborativa. É o que afirma Kunz e Simon (2014, p. 385), quando reiteram: a imaginação é importante mediação dos primeiros contatos e aprendizagem da criança no mundo, pois a brincadeira imaginativa permite à criança estabelecer relações e compreensões que nem sempre, na realidade do mundo acontecem.

Segundo os autores, a brincadeira para as crianças não tem hora de iniciar nem de terminar, a cada momento, o cenário é modificado sem deixar a motivação e as possibilidades acabarem. Cabe ao educador incentivar a imaginação como elemento de construção do desenvolvimento humano, explorando as relações de aproximação com o mundo. Assim se manifestaram as crianças:

Peter: Eu seria o Homem Aranha, eu ia fazer uma rede de teia para brincar que nem aquele homem de ferro que fica cuidando de todos.

Beto: Eu seria o homem de ferro eu salvaria pessoas, eu ia parar as brigas.

Willian: Hoje eu escolheria o poder de invisibilidade e o de força e ontem eu escolhi o poder de parar o tempo e voar. Eu ia fugir da escola. Eu ia querer também plantar flores e deixar a escola mais bonita.

Vasco: Eu queria ter o poder da amizade, poder fazer mais amigos, não é?

Durante a entrevista com mãe, verificamos que Vasco, no início do período escolar, teve dificuldades de relacionamento com a professora, devido à deficiência auditiva. Quando estava em aula e a professora falava mais alto, a percepção auditiva aumentava e isso o assustava, pensando que a professora estivesse gritando. Por isso, a mãe solicitou trocá-lo de turma, pois a outra professora tinha como perfil uma fala mais baixa, o que o fez se adaptar melhor na escola. Na hora do recreio, ele não brincava, preferia ficar sozinho dentro da sala de aula, isolando-se. No depoimento, diz querer fazer novas amizades, pois superada a dificuldade, sente falta dos amigos. Essa vontade também foi identificada nas Intervenções Práticas Pedagógicas.

Cesar: Eu mudaria tudo. Mudaria as salas, o ginásio colocaria para cá. (Cesar apontou para perto

da sala em que estuda).

Durante a observação das crianças investigadas em aula, notamos que Cesar, não perdia a oportunidade de ausentar-se da sala, quando a professora explicava, individualmente, os conteúdos para algumas crianças. Ele aproveita para sair pelos corredores e olhar o ginásio que estava interditado, nesse período. A resposta acima reforça a importância do jogo, pois é no ginásio que o jogo acontece. Logo, colocando o ginásio perto da sala, Cesar pode sair e jogar.

Conhecendo as características de Cesar, verificamos que é com o jogo que ele lida com as carências. Os jogos cooperativos refletem essas características de coesão grupal, confiança, participação total, prazer, ocasião em que Cesar sente-se próximo e aceito pelos colegas de classe. (BROTTO, 2001)

Amélia: *Posso falar o que eu queria fazer? Só brincadeiras!!!*

Sonia: *Eu ia fazer um castelo só para meninas e uma quadra de futebol só para meninos.*

Sonia justifica a resposta em separar meninos de meninas, porque Giuliano perturba as meninas na hora que brincam de castelo e isso a incomoda.

Maria Eduarda: *Eu mudaria das pessoas ruins para as pessoas boas.* Justificando com mais uma história de violência no recreio, Maria Eduarda conta que: *Estes dias a gente tava brincando de pega-pega e um piá do quarto ano, ele pegou e ele me empurrou e Pönhô¹⁷, o pé e quase que caí.* Continua, com as transformações na escola dizendo: *Eu gostaria que a cantina fosse um pouquinho mais barata, o pão de queijo fosse cinquenta centavo e o toddynho¹⁸ fosse um real.*

Participar das decisões orçamentárias da escola é contribuir para a cidadania. Esse depoimento por mais inocente que pareça, expressa a vontade das crianças em participarem das decisões da escola, porque não, também da cantina?

Giuliano só pensava em punir os colegas que brigam na escola. Ele falava com agressividade com a investigadora e só ficava calmo quando ela falava sobre os cavalos de que ele tanto gosta. No meio da história com seus animais, questionado sobre a escola ele respondeu: *Do jeito que tá a escola, tá bom! Quando brigam na escola, deixem eles sem brincar, ou ficam na sala de aula com uma professora. Eles não conseguem me atentar* (fala com orgulho). *Eles não sabem me atentar, só o Ângelo* (mesma idade que Giuliano) *que nós brigamos.*

É possível notar que a escola não ajuda Giuliano. Ao mesmo tempo em que ele diz que irá embora da escola, expressava vontade de estudar. Em toda a entrevista, ele reafirmava essa vontade, havia

17 Pönhô: Conjugação incorreta do verbo por.

18 Toddynho: denominação de um produto de linha tradicional de achocolatados.

dúvidas em sair da escola.

Eu gosto de estudar, mas eu quero ir para a fazenda. Se tiver escola na fazenda eu estudo lá.

A forma de aproximação com o Giuliano é falar dos animais que ele gosta e convive. Na entrevista com a criança, é necessário falar do que tem significado para ela, assim se sente mais segura e liberta para falar sobre as questões que a incomoda. Nesse caso, a família.

Sarmento (2000) aponta a importância das vozes das crianças, realizando o descentramento do olhar adulto como condição para entender a linguagem das crianças. Nesse sentido, a investigadora capta dados para a análise, aproximando as relações socioculturais das crianças com as relações em Educação. As crianças entrevistadas revelam em suas falas o mundo, o que acreditam e o que desejam. Preservam seu modo de ser nas manifestações. As entrevistas demonstram o desejo das crianças em cooperar com o planejamento da escola. Para que isso aconteça, é necessário ouvi-las pois têm muito a falar!

Capítulo VIII – As vozes dos pais

8.1 Introdução

A família é fundamental na aprendizagem cooperativa das crianças por meios axiológicos. Neste capítulo, apresentamos as representações dos pais em relação à escola, aos jogos em família, o que gostam de jogar com os filhos. Dessa forma, compreender suas vozes é colher informações ricas que contribuem com o desenvolvimento de práticas cooperativas.

8.2 Categoria: os pais de nossas crianças

A maioria dos pais das crianças investigadas são de classe média baixa, residem no bairro onde está localizada a escola ou nas proximidades. Trabalham em diversas profissões como trabalhadores da construção civil, estofadores, caminhoneiro, lavadores de batatas, técnico em enfermagem, cozinheiro e comerciários. As mães trabalham em casa cuidando dos filhos ou executando trabalhos em casas de família. As famílias são constituídas de dois a cinco filhos e mostram particularidades, pois muitos moram com demais familiares num mesmo terreno ou, até mesmo nas próprias casas. Assim, aumenta o universo familiar compondo-se por tios, avós e sobrinhos.

A convite, compareceram um pai e sete mães para a entrevista. A princípio estavam apreensivos, pois como relataram posteriormente, sempre são chamados à escola para reclamações ou problemas de aprendizagem dos filhos. Por isso, em muitas entrevistas, são contextualizados vários assuntos do dia a dia da escola, como também características dos filhos para poder aproximar e conseguir os objetivos com as questões formuladas para a investigação.

Muitas histórias de vida foram confidenciais. A maioria dos pais estudou nessa mesma escola, e rememoram as histórias como alunos. Algumas das histórias são utilizadas para justificar ou analisar alguma resposta, como também no momento final do trabalho. São histórias de dificuldades, superações, frustrações, amores não correspondidos, preconceitos e dificuldades nas relações com a família e com a escola.

Quando vivenciamos a escola, conversando com pais, alunos, funcionários e professores, observamos que as histórias se cruzam e se encontram, assim como acabam numa trajetória de vida bastante conturbada e isso se reflete em todo o processo educativo das crianças.

Segundo João Freire, (2003, p 23), “[...] nessa idade, as crianças, estão bem-adaptadas às

tarefas intelectuais, preocupadas em compreender o que acontece, mais do que com o fazer propriamente dito.” Há muitos pais separados já em outras relações, que têm filhos desses novos relacionamentos. As crianças são mais sensíveis e requerem mais atenção para contar as inquietações e explicar as relações que acontecem no lar. Isso também acontece com os pais. Algumas mães confidenciaram suas angústias, o cotidiano, as ligações na vida pessoal.

O conceito de Transdisciplinaridade explica o vivido na escola, supera os conteúdos programáticos. É preciso sistematizar nos currículos o que é vivido dentro e fora dos muros escolares. Isso é, ainda, um grande desafio para a comunidade escolar. Para essa seção, utilizamos nomes de flores por encontrar, na fala dos pais, a esperança de participarem de uma escola viva e cheia de encantamentos.

8.3 Categoria: Jogo

8.3.1 Subcategoria: O que jogam os pais com os filhos

Perguntado aos pais o que eles jogavam com os filhos. Assim responderam:

Girassol: *Ele joga mais sozinho, com o irmão. De jogar bola;*

Rosa: *Agora eu não brinco, ainda mais agora cuidando do bebê. De jogos eu não brinco, só quebra-cabeça. Ajudo nas tarefas que eu sei, o que não sei eu digo fale com a professora. A Ingrid é carente de carinho por ela não ter pai.*

Rosa é a mãe mais humilde entrevistada, de uma sinceridade ímpar, faz questão de dizer da preocupação que tem com a filha e que sempre está com ela, até mesmo quando cuida do bebê. Para ela, quebra-cabeças não é jogo.

Margarida: *Mas brinca, mais do que eu, ele brinca de se esconder de pega de tudo, às vezes, de Adedonha¹⁹.*

Hortência: *Brincamos de bola eu brinco de casinha, brincamos de escolinha, tanto eu como meu marido. Nos dias de semana e no fim de semana.*

Camélia: *Quando ele tá em casa e não tá muito cansado, ele chuta bola dentro de casa, eu fico bem louca. Daí ele coloca o filho de goleiro e ficam brincando até uma hora da manhã. Eu fico*

19 É uma brincadeira (*jogo ou teste*), com vários formatos (no papel, aplicativos, *on-line*...) e nomes (Adedonha, Nome Lugar e Objeto, Salada de Frutas, Stop, Uestope). O mais comum é Adedonha no Papel (Brincadeira de Infância, um Jogo de Conhecimentos Gerais e Específico, e um Teste de Memória), podem brincar duas ou mais pessoas. Material necessário para brincar: Papel (Ex. folha de caderno) para fazer a tabela e caneta (ou lápis).

impressionada, porque eu não tenho muita paciência de brincar com ele;

A família de Marcos é uma família alegre, o pai adora desenhar e o incentiva a desenhar também. A mãe percebe e relata que a letra do menino melhorou, quando ele começou a desenhar com o pai. A mãe gosta de conversar com o filho, mostrando caminhos daquilo que acha correto, como, por exemplo não responder mal aos professores. Ela observa que o filho chega alegre em casa contando as atividades novas da escola, por isso ela pensa que ele está aprendendo. Assim ela se expressa: *Tem que ver meu piá, chega alegre e conta o que aprendeu, que jogou, fez isso e aquilo [...] eu falo para ele: que bom que você aprendeu, filho! Não quero que venha reclamações da escola, faça as coisas certinhas para você dar orgulho para sua mãe e seu pai.*

Camélia é uma mãe que demonstra uma conscientização do que quer para o filho. Na juventude, teve que trabalhar muito cedo, aos quatorze anos, para ajudar os pais no sustento da casa. *Eu chegava do trabalho e tinha provas e tarefas, aquilo estava me traumatizando, eu dizia eu não vou aguentar isso. Daí resolvi fazer o serviço da casa.* Camélia, assim como muitas mães, teve que abandonar os estudos para cuidar dos filhos. Marcos manifesta essa tranquilidade familiar nos jogos, não gosta de brigas e adora jogar com os coleguinhas.

Dália: *Meu marido brinca com Ane. Esse ano melhorou mais. Esse domingo ele disse que vai levar as meninas no parque. Minha filha gosta de ser livre. Eu trabalho desde os quinze anos. Agora que deixei a faculdade estou em casa porque, além de estudar eu ganhava quatrocentos reais num estágio e dava a metade para minha mãe. Porque ela não me ajudava, e ainda me cobrava para ficar com as crianças.*

Dália tem uma relação complicada com a mãe, pois não aceita que a mãe cuidou de uma irmã adotiva na sua infância. Essa irmã doente, precisava de cuidados e ficava muito tempo em hospitais. Sua mágoa maior é que nesse momento da vida, ela considera-se negligenciada pela mãe. Ela foi abusada sexualmente por um familiar dentro de casa e a mãe não percebeu. O fato causou medos e transtornos em sua vida. Ao conhecer o marido, este lhe deu segurança, mas ainda precisa de apoio e orientações para que o problema que viveu na infância não interfira no processo educativo das filhas.

Minha relação com minha mãe é terrível. Ela vivia com a filha adotiva no hospital, com bronquite, porque os irmãos da minha mãe são bandidos, ladrões. Ela prometeu para minha avó, que cuidaria dessa menina. Daí não me entra na cabeça, ela deixar os dela pequenos, para cuidar dos outros. Daí, tinha um irmão da minha mãe, que mexia comigo, eu tive problemas sabe? Hoje, eu conto, já me libertei. Era difícil com a mãe, ela deixou, permitiu, negligenciou, eu tenho medo com minha família.

Dália tem dificuldade na relação escola e filhos. Já trocou Ane de escola, por acreditar que a criança não era atendida como gostaria. Ane por sua vez, já fugiu da escola duas vezes. É uma menina, que exige a atenção dos professores a todo momento. Disputa a amizade das colegas e se irrita facilmente quando é contrariada.

Brown (1994) ressalta que as crianças precisam de afirmações. Se desde crianças ouvem comentários que não são capazes de executar tarefas, a consequência é que acreditem ser incapazes de realizar ações corriqueiras.

Ane não consegue se libertar da forma negativa como a sua mãe Dália, enxerga a vida. A experiência de vida da mãe reflete-se na filha, que mostra os mesmos medos e pessimismo, influenciada pelo discurso da mãe sobre a escola e sobre as relações com os colegas.

Para Brown (1994), é necessário a criança sentir-se valorizada, sentir que é capaz. Destaca a responsabilidade dos educadores no sentido de estimular e apoiar a afirmação, a fim de evitar cair no negativismo. A criança não pode acreditar ser incapaz, no jogar ou em qualquer ação.

Assim como Dália, havia nessa turma, outros pais com dificuldades para brincar com os filhos, é o caso do pai de Maria Eduarda.

Eu chego muito cansado, olha minha mão (mostra a mão cheia de calos), eu tô com roupa de pintura, tá limpinha eu lavei, eu tenho que trabalhar. Estou com os dedos travados, peguei um prédio, às vezes chego em casa e não consigo nem conversar com ela. Eu tenho que fazer um esforço... eu tenho que fazer um esforço (angustiado). Final de semana eu às vezes, trabalho sábado e domingo, vou parar, porque família [...] não pode ser por aí. Às vezes eu trabalho sozinho, eu peguei um sobrado para pintar, uns cinco apartamentos, tudo sozinho, eu vou ter que parar (encheu os olhos de lágrimas) eu trabalho demais, eu e minha esposa, às vezes saímos às seis horas.

A história de Violeta, mãe do Silvio, não fugiu à realidade de outras famílias da escola. É responsável por ser pai e mãe, sofre com a pobreza e ausência do ex-marido.

[...] como falei eu posso ser pai e mãe dos meus filhos, mas chega uma hora que não dá, a gente não consegue. Mas o Silvio é filho do Nilson, e João Vitor, de outro namorado que eu tive, que mora em Curitiba, e fica complicado de vir sabe, mas ele sempre dá notícias. Mas o pai do Silvio mora aqui na cidade, não custaria vir dar atenção ao filho, o que aconteceu é que eu me envolvi de novo com o pai do Silvio e engravidei, mas ele já tem outra família. Daí o Silvio, fica desenhado, porque achou que o pai ia voltar, e isso não aconteceu. Ele joga bola com o irmão, e assiste desenhos. Quando aparecem amigos deles, eu deixo jogar em frente da casa.

As histórias de vida eram narradas em todas as entrevistas, justificando a falta de tempo de brincar com os filhos. Os pais sabiam da necessidade de brincar, de estarem presentes com os filhos, mas o que viviam era extremamente complicado. O excesso de trabalho, o cansaço físico e as desestruturas familiares foram respostas frequentes nas entrevistas.

8.3.2 Subcategoria: as crianças gostam de jogar - olhar dos pais

Por mais que os pais não tivessem tempo de jogar com os filhos, eles sabiam o que os filhos jogavam. Esse ponto é positivo, pois mostra que há diálogo e interesse dos pais pelo que gostam de jogar os filhos.

Assim se manifestam:

Hortência, mãe de Ema: *Na verdade a Ema é muito sozinha, porque nos vizinhos não têm crianças pequenas. Ela brinca com bonequinhas, gosta muito de picar papelzinho, ela tem jogos, ela tem bola, bicicleta, mas, às vezes, desanima de brincar sozinha.*

Pai de Maria Eduarda: *Há ela gosta de pular corda, de bola, de andar de bicicleta. Ela gosta de muita coisa. Ela brinca com o João (irmão) lá no quarto de desenho. Ela gosta meio de tudo sabe, desde que eu vá com ela.*

Margarida, mãe da Sonia: *Olha apesar da minha idade com ela né, mas tem que brincar com ela, ela gosta de boneca, gosta de dançar, brinca de ginástica, de pega, de se esconder dentro de casa. Mas ela gosta de jogar voleibol, ela e o irmão jogam. Ela é bem ativa, como o pai. Mas Deus o mudou. Ele tá bem mais tranquilo.*

Rosa, mãe da Ingrid: *Ah!!! O forte dela é ler, brincar de quebra-cabeça, aí tem a menina do final da rua com quem brinca de casinha, pega-pega e bola. No início ela tinha dificuldade na coordenação motora, daí começou a melhorar, e morreu meu pai, dali dez meses morreu minha mãe, daí abalou ela. Ela falava muito na avó. Ela toma Ritalina²⁰. Ela gosta de brincar.*

Sol mãe do Beto: *Ele brinca de bola ali na quadra perto do posto de saúde, a gente sai pra brincar com ele, sai de bicicleta, ele brinca com a irmã, com o pai e comigo. Ele joga bola. O Beto ficou muito*

20 Ritalina: é um dos medicamentos mais vendidos do mundo. Indicado para casos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), narcolepsia e hipersonias sem causa aparente.

doente, foi operado e afetou a audição.

Em cada questionamento, muitas histórias de vida foram acrescentadas pelos pais. O problema não era só a pobreza, mas tristezas e frustrações, sonhos, que se desfizeram por doenças, perdas e ausência de esperança. Enquanto professor de Educação Física, responsável por entender as questões socioculturais, envolvidas com o ser humano, devemos a isso, recorrer às Diretrizes do curso Educação Física, que alerta “[...] que esse profissional deve estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela intervir por meio das diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano.” (PCNs, 1997)

Ouvir as histórias dos pais das crianças, auxilia a compreender as manifestações corpóreas nos jogos, pois são manifestações que o corpo expressa por aquilo que é vivido pela criança.

Violeta, mãe de Silvio, também falou de sua história ao comentar o que o filho gosta de brincar de bola. *O Silvio gosta também de assistir desenhos. Quando vai o amigo dele eu deixo, às vezes, jogar na frente de casa. Mas ele tá com a boca machucada deve ser sistema nervoso porque ele fica mordendo. Ele gosta de joguinhos de tabuleiro também.* Não há interação entre mãe e filho, pois nos jogos, na escola, Silvio sempre estava motivado a participar, seu pai era citado muitas vezes. Logo, percebemos que ele sente muita falta do pai.

Dália, mãe de Ane: *Ela gosta de ser livre, gosta de brincar das coisas da idade dela, só as coisas que ela gosta. Ela gosta de brincar com os brinquedinhos dela. Ela brinca no computador com jogos educativos. Eu não deixo ela brincar o dia todo, mas as minhas filhas gostam mais do mato. Quando a gente vai na chácara da minha mãe, elas vão pescar, ajudam a dar de comer aos bichos. A Ane é bem piazona²¹. Eu deixei a faculdade também porque descobri que a pedagoga e a diretora ficavam em cima dela por esse jeito dinâmico dela.*

Dália tinha muitas lembranças ruins da escola anterior da Ane. Em cada palavra lembrava de como a filha e ela sofreram por serem questionadoras, o que desagradava à direção. Comentou da falta de cuidados da escola em não colocar ninguém ao portão e a Ane foi embora com a amiguinha, atravessando uma rua muito movimentada. Mas aqui nessa escola é diferente é bem segura para as crianças.

Os pais pensam que a função da escola é cuidar dos filhos, mas não têm interlocução com a escola. Só comparecem à escola quando são chamados e vão para buscar o boletim escolar.

21 Piazona: Palavra que não existe no dicionário português. Palavra folclórica, origem Rio-grandense, para expressar aumentativo feminino, meninona.

Por isso, a importância da próxima sessão em que pretendemos saber o interesse dos pais pela escola e a participação nos jogos, que farão parte da proposta com jogos cooperativos.

8.4 Categoria família

8.4.1 Subcategoria: A família na escola - viver a escola

Para saber das possibilidades de realizar jogos cooperativos na escola, com a participação dos pais, é necessário saber se concordam em participar das atividades lúdicas. Questionamos pois sobre a importância da família na escola e a violência constatada no pré-teste.

Para Girassol, mãe de Beto é importante a família na escola.

Eu sempre estou aqui, tudo que acontece com o Beto eu converso em casa, se acontece alguma coisa eu venho aqui questionar, reclamar, perguntar, cobrar, assim porque tanto eu como meu marido pensamos assim, a gente educa os filhos na casa, então se eles são bem-educados na casa, na escola eles vão ser educados, mas as vezes veem aquele mal-educado, e eles podem ficar em dúvidas. Como ele vê os piás xingando a professora, as vezes ele tem em casa a mesma atitude, daí a gente chama atenção porque na minha casa é ensinado.

A família de Beto manifestou boa comunicação entre a família, havia diálogo e acordos entre eles. Isso, para o desenvolvimento dos jogos cooperativos foi fundamental, pois Beto já recebia na cultura familiar, atitudes de compartilhar ideias e chegar a um objetivo em comum. A mãe de Beto também estava sempre atenta às atitudes do filho, pois não queria que ele fosse influenciado pelas atitudes agressivas dos colegas. Por isso, utilizou outro componente importante para os jogos: o diálogo. A mãe era uma pessoa que convive na escola, vivia a escola, o que o colocava num diferencial muito grande, relativamente aos outros pais.

Rosa, mãe de Ingrid não se expressou bem sobre a importância dos pais na Escola. Afirmou que gosta da escola e que seria bom a disponibilização de transporte escolar pela Prefeitura Municipal. Essa família, foi uma das atingidas pelas enchentes. No Brasil, não há transporte gratuito para todas as crianças, somente para as crianças que residem na zona rural. A reivindicação da mãe em ter um transporte permanente para as crianças deslocarem-se para a escola é justa, principalmente nos dias chuva, que são frequentes. Quando chove, grande parte das crianças não vão à escola. Para a mãe de Ingrid era fato normal, pois os traumas ocasionados pelas enchentes fizeram com que ela tivesse medo

do que podia acontecer com sua filha.

Margarida, mãe da Sonia, pessoa de muita fé, religiosa e confidenciou que poderia estar mais envolvida com a escola, mas tem os afazeres domésticos. Assim se expressa: *[...] vir fazer uma visita na escola, acompanhar mais, pelo tempo que estou aqui. Que o colégio abra as portas, não para nos chegarmos e dizer você tem que mudar de religião, não é isso não. É chegar dar uma palavra, conversar, encorajamento até orar por eles.*

Ao contrário da Rosa que apresentou várias reivindicações para a escola, a Margarida desejou contribuir com atividades direcionadas à espiritualidade das crianças. Essa mãe se mostrou solícita em realizar encontros para crianças e pais.

A mãe Dália, com seu jeito direto de se expressar, afirmou com veemência: *Tem que trazer os pais mais para a escola. Tem uma coisa que eu acho só! Eu acho que os pais tinham que ser mais presentes. Fazer uma horta que tá precisando.*

Os pais, apresentaram soluções simples e significativas, para a escola. Para a aprendizagem cooperativa, a convivência é princípio fundamental. Logo, unir as famílias como propôs Camélia, é um grande passo para essa aprendizagem. Essas famílias podem viver a escola, realizar um rodízio entre si para o cuidado com a horta e outras contribuições estruturais que a escola necessita. Entretanto, ficou claro que essa não é sua função no que se entende por participação, é conviver entre os pares, iniciando aproximação para futuras reflexões sobre situações econômicas, culturais e educativas da comunidade escolar. Em suma, uma nova cultura cooperativa para a escola.

Violeta, a mãe de Silvio, achou difícil trazer o pai para a escola, porque a profissão de pedreiro, ocupava muito tempo do seu dia. Dependendo da variação do tempo, ele trabalhava até aos domingos. Ela e o filho adoram a escola. Deseja que a escola converse mais com o menino, porque ele, às vezes, está muito *caidinho*²². Ela sugeriu a realização de jogos com os pais na escola, para que o pai de Silvio convivesse mais com o filho. Assim acreditava que Silvio não sentiria tanto a sua falta. É um pedido de socorro velado em relação ao pai de Silvio.

Realmente, era notório que Silvio sente muita falta do pai. É possível que os jogos cooperativos colaborem com a aproximação do pai com o filho, melhorando também a relação com a família. Nesse contexto, é mister a escola propiciar por meio dos jogos, a unidade entre a família, melhorando a convivência.

22 Desanimado.

Nessa perspectiva, Brown (1994, p. 10) afirma:

Para nós, o ponto de partida é o jogo, sua mensagem, suas possibilidades de ser uma prazerosa oportunidade de comunicação. Por isso acreditamos que o jogo, sempre e quando ele não perde seu sentido profundo de recreação, pode ser um espaço importante para viver alternativas novas, uma contribuição para a construção de uma nova sociedade baseada na solidariedade e na justiça.

Por acreditar no jogo como ponto de partida, é que valorizamos a sugestão da mãe de Silvio. Não na sua forma instrumental, mas na forma de compartilhar risos como aponta o autor.

O pai de Maria Eduarda, que lutava com dificuldades para manter a família, também tinha uma visão instrumental da escola. Assim, ele se manifestou: *[...] na verdade eu considero os pais como os professores, mas de casa se traz a educação de vivência da vida e aqui só vem apreender, mas a vivência da vida quem dá é você.*

Esse pai não atribuiu toda responsabilidade da educação da filha à escola. Havia obrigações que só à família compete. Na fala, manifestou a vontade de estar mais na escola:

[...] quando eu arrumar tudo por aqui, meus dentes que preciso arrumar, vou trabalhar menos porque estarei livre desses problemas financeiros, daí vou ter mais tempo. Eu queria até vir ajudar a escola arrumar alguma coisa, porque sou perfeccionista sabe? Mas não tenho tempo.

Todas as sugestões dos pais foram válidas para contribuir a aproximação com a escola. A visão sobre a escola precisa ser transformada, evoluindo com a mudança cultural. A escola assistencialista, instrumentista não serve mais para as crianças. Quando elas falaram que queriam coisas novas e os professores também o afirmam, diziam que o modelo atual está falido. A maior participação da comunidade é fundamental para a autonomia escolar.

É o que Paulo Freire (2015, p. 57) afirma sobre características da autonomia: o ideal é que, na experiência educativa, educando e educadores, juntos, convivam de tal maneira com outros saberes que virem sabedoria.

Tal sabedoria é manifestada por todos os envolvidos no processo de formação das crianças. Assim, a família também é sua formadora, pois a convivência é importante para autonomia, é um dos princípios que embasam os jogos cooperativos.

8.4.2 Subcategoria: jogando na escola

Nessa etapa, a pergunta aos pais foi sobre a importância dos jogos e se a escola oferecia atividades lúdicas para eles.

Margarida, mãe de Sonia, por conta da sua religiosidade, acredita que a palavra de Deus aproxima a escola da família, mas também considera importante a utilização do jogo como instrumento para que isso aconteça. Diz:

Eu acho muito importante para o desenvolvimento do dia a dia, até no que está acontecendo no dia a dia né, muita dificuldade né, como vou explicar...assim com a humanidade, a juventude, a gente vê que eles estão indo para um lado triste, na prostituição, tão se deixando levar, então a gente vê que isso é muito triste, então quanto mais a gente tiver os filhos próximos de nós, brincando, aconselhando eles, eu acho isso muito importante!

Sobre as atividades lúdicas na escola, a mãe de Sonia considera importante, colocando-se à disposição para acompanhar o marido, pastor, para trazer a palavra para a escola, independente da religião das crianças. A entrevistada reconhecia que algumas crianças tinham problemas de relacionamentos em casa, que alguns pais bebiam, que havia brigas entre as crianças na escola, por causa das dificuldades no lar. Propôs, trazer palavras de encorajamento, de ânimo, uma oportunidade para *falar de amor para com as crianças*.

Paulo Freire, (2015, p. 70) afirma que a esperança, faz parte da natureza humana. É uma contradição se o homem agir sem a esperança. A esperança é o ímpeto natural possível e necessário.

Nas respostas dessa mãe, alegria está ligada a esperança. Logo, esperança e alegria são também, fios condutores para a realização das atividades cooperativas com a família, na escola.

A Girassol, mãe de Beto, estava insatisfeita com a professora regente, comparando-a com a professora anterior que atribuía bastante tarefa para as crianças. Não concordava com o pouco conteúdo que a atual professora enviava como tarefas. Quando questionada da importância dos jogos no processo de aprendizagem, ficava assustada e responde que é importante, mas insegura sobre o que falava. Completa que se o filho não obedece quando ela exige que estude, ela o proibia dos jogos, com videogame e no computador.

Essa mãe concordava com a punição para as crianças que não obedeciam ao que a professora propunha, e relatou o acontecido com o filho em um dia de aula. Ele não realizou a tarefa durante o horário da aula e quando não trouxe a tarefa completa de casa, a reação da professora regente foi deixá-

lo sem recreio nesse dia. Segundo a mãe, essa atitude da professora é coerente para ensinar responsabilidade à criança.

No pensamento de Paulo Freire (2015), há um sentido que vem ao encontro dessa situação, com o qual essa investigadora concorda plenamente. Quando se fala em autoridade e liberdade, não se está dizendo que à interferência nas decisões dos filhos ou alunos, seja de anular a liberdade ou de ser autoritário, decidindo por eles. A decisão dos filhos sobre o que fazer deve ser algo em conjunto, pois toda decisão é responsável porque tem consequências futuras. O que não se pode, segundo o autor, é decidir por eles. Dessa forma, é válida a participação dos pais e professores, realizando uma análise da tarefa exposta, fundamental para a criança, deixando sempre bem claro que eles não estão se intrometendo na decisão, mas como um dever humilde no seu papel de assessores da criança.

Sobre as atividades proporcionadas pela escola, Girassol respondeu que não havia atividades para os pais. Eles apenas buscam os boletins, mas que atualmente os alunos que alcançam nota de aprovação, os boletins são enviados pelas crianças. Ao contrário dos alunos que não atingem a média, os boletins são retidos até que os pais compareçam na escola para conversar com os professores.

Com isso, a escola extingue uma maneira simples e eficaz, de aproximar os pais, para mostrar-lhes o que os filhos aprendem e como aprendem. O contato físico e afetivo, entre pais e professores, mesmo que ocorra em reuniões de entrega de boletins, tem seu valor pois neles se encontram alternativas pedagógicas para a vida escolar, beneficiando o processo de ensino aprendizagem.

Outro dado importante que Girassol relatou, é que no local da escola atual, havia uma escola velha, de madeira, mas que os pais frequentavam muito mais. Na época, não havia tantas brigas dos alunos, segundo a entrevistada. Os pais fizeram uma horta imensa, que sustentava a merenda na escola. Como no bairro todos se conheciam, Girassol lembrou que, além dos professores, os funcionários moravam perto da escola e isso facilitava a rotina escolar.

Diante desse relato, tivemos a impressão de que existia bom relacionamento fora da escola. As famílias moravam em casas separadas, mas quando se encontravam, na escola, todos exerciam um papel. Havia a cozinheira que fazia a merenda, os pais que cuidavam da horta e manutenção, a servente responsável pela limpeza.

A Hortência, mãe de Ema, é uma das mães que estudaram na escola velha, preocupada com a filha que passou um ano sendo atendida por professores itinerantes²³, em decorrência de uma doença

23 Professor itinerante: professor que vai à residência do aluno, atendê-lo em caso de doenças e infecto-contagiosas ou outra razão que o impeça de comparecer a escola conforme a lei orgânica.

grave que acarretou também a síndrome do pânico. Falou sobre a importância das brincadeiras e chamou à atenção a resposta simples e significativa: *Acho importante porque ela fica muito feliz. A gente ouve de longe as gargalhadas gostosas*. Nesse momento, essa mãe se emocionou por lembrar-se de que a filha quase morreu em decorrência de uma meningite. Então, falou que a filha dá gargalhadas, é algo maravilhoso e isso é o que importava para essa mãe.

Ela confidenciou que *nunca a escola ofereceu atividades lúdicas*, mas se tivesse participaria com certeza. *Se tivesse brincadeiras seria muito bom ou outra coisa que chamasse os pais para escola*. Relatou seu interesse pelas atividades, mas não garantia a presença do marido, pois ele trabalhava na construção civil e não tinha horário fixo de trabalho.

Nesse ano, Ema está frequentando normalmente a escola. No entanto, já está com muitas faltas para o semestre. Esse é mais um caso em que a mãe não traz a criança para a escola quando está chovendo, pois segundo ela, tem medo de que a filha adoça. A mãe é ausente da rotina escolar.

Para Rosa, mãe de Ingrid, considera que o jogo importante para o desenvolvimento da filha. Conclui, dizendo que até no reforço eles jogam. O reforço são aulas no contra turno da escola, frequentadas por crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os professores utilizam uma metodologia lúdica, as crianças aprendem brincando os conteúdos de sala de aula. Essas aulas são para pequenos grupos e os jogos são de tabuleiros.

Se não podem brincar em sala de aula com os conteúdos, as crianças têm, além da aula de Educação Física, outro espaço destinado aos jogos. A escola começa a perceber que os jogos têm sua importância no processo de aprendizagem da criança.

Rosa, a mãe de Ingrid, falou do chá em homenagem ao dia das mães, que a escola proporcionou. Têm grande valia as atividades lúdicas para os pais na escola. Fez questão de dizer que a Ingrid gosta da escola principalmente quando a investigadora vem à escola com outros jogos. Nesse dia, ela chega contando para mãe o que fizeram na aula. No seu modo simples de falar, essa mãe respondeu ao que se pretende com os jogos, que as crianças sejam felizes e, com essa felicidade, consigam contar nas mais diversas linguagens como os jogos cooperativos as fazem felizes.

A menina frágil que tomava medicações contínuas, só queria ser feliz no jogo e expressar para os professores e colegas, como ela está se sentido no jogo. A confiança, é um dos elementos dos jogos cooperativos desenvolvidos nesse estudo, o que já está acontecendo nessa família e se quer na escola e na vida das crianças.

Camélia, mãe do Marcos, e o pai, apostavam no diálogo com o filho, para que ele entenda o

certo e errado. Mas a impossibilidade de estar na escola com mais frequência, participando é um ponto ainda a ser trabalhado pelos dois.

O pai de Marcos lavava batatas e não tinha final de semana, por conta do trabalho. Quando perguntado da possibilidade de participar das atividades de jogos na escola, ela não pode responder pelo marido.

Mesmo assim, disse que jogos com pais e filhos daria certo, e seria muito bonito. Na continuidade da entrevista, a mãe confidenciou que não teve a liberdade de brincar com os pais, mas quer passar essa experiência para o filho Marcos. Sobre atividades que a escola proporcionou, comentou que houve o chá em homenagem ao dia das mães, mas para os pais não houve nenhuma atividade.

A mãe de Marcos sentia-se realizada com o filho, que chega feliz contando o que jogou na escola. Ela sempre conversava com ele e responde da seguinte forma: *[...] que bom que você está aprendendo!* Camélia convivia em harmonia com o filho, acompanhando-o por meio do diálogo, o seu progresso e sentindo sua alegria em aprender.

Violeta, mãe de Silvio, respondeu que o pai da criança não participava de nenhuma atividade proposta pela escola. Ela confidencia que há outra família e trabalhava aos sábados na construção civil. Se fossem atividades de jogos com o filho, talvez ele viesse, dependendo, ainda, do trabalho.

Nas entrevistas, nem todos os pais foram claros e objetivos nas respostas. O pai de Maria Eduarda, com uma revolta constante, fugiu das respostas da investigação. Desabafou, colocando-se preconceituoso com os negros, nordestinos, e até mesmo com as origens regionais dos familiares da esposa. Dois de seus depoimentos causaram estranheza, quais sejam, *[...] mas é gaúcha, desculpe, mas é meio grosso perto dos paranaenses, gaúcho não cumprimenta, a família dela é meio grande, eles chegam não cumprimentam ninguém. Gaúcho é diferente povo grosso, nem todos. Sobre os povos nordestinos negros: [...] eu não tenho nada contra preto, eu trabalhei com nordestinos. De mil, se salvava cinco, e meio por cento de mil, não se salva nada. Igual a gaúcho de mil se salva cem (risos).*

Esses dados foram importantes, no sentido de saber os pensamentos dos pais, sobre os jogos e a disponibilidade em estar na escola para realizar os jogos cooperativos. Das histórias compreende-se a convivência com os filhos no lar, já que propõe jogar cooperativamente, segundo Brotto, (2001, p. 106), “propósito essencial é tocar-despertar-trocar-reencontrar nossas habilidades de viver uns com os outros.”

Nessa perspectiva Brotto (2001, p 106) afirma que:

- tocar aquele que está além da aparência e dos diferentes papéis sociais que representamos, tocar o ser humano por trás da camisa, especialmente, aquele por trás da camisa do outro

time;

- despertar com os outros a lembrança de nosso estado de interdependência e cooperação essencial, presente em todos nós e em todas as coisas;
- trocar nossas possibilidades de realização do (im)possível, quando operamos juntos os desafios do cotidiano;
- re-encontrar quem eu sou e quem somos nós. E qual nosso papel neste vasto e permanente jogo da vida.

Na afirmação do autor, os jogos cooperativos possibilitam ações que integram a família e a desperta para a importância do jogo na compreensão das diversas linguagens dos filhos.

8.4.3 Subcategoria: a violência na escola

No pré-teste executado, observamos que algumas crianças eram mais agitadas que outras. Expressaram essas atitudes com brigas e palavras agressivas umas com as outras e até mesmo com os professores da escola. Nessa sessão, foi abordado o tema, para verificar se os pais percebiam esses comportamentos das crianças dentro e fora da escola. Assim se manifestaram:

Rosa, mãe de Ingrid, afirmou que a filha reclamava muito dos meninos Cesar, Giuliano e João, inclusive, conta a mãe, que chamam Ingrid de louca. Ingrid é a criança que tomava medicamentos fortes e que tinha muita dificuldade motora. Nas atividades, em muitos jogos, não tinha reações, ficava estática, no mesmo lugar, sem interação com os colegas. Por isso, as crianças diziam que é diferente. Nesse cenário relatado, a mãe de Ingrid a defendeu respondendo aos meninos. Imediatamente, a mãe dos meninos, reagiu e mandou os meninos baterem na mãe de Ingrid. Todos os envolvidos moravam na mesma rua onde ocorreram as enchentes, por isso, a situação tornou-se desagradável para todos.

Camélia, mãe de Marcos, também relatou sua angústia, em relação às crianças da escola que moravam na mesma rua:

Aqui por exemplo, tem uns que conheço, as crianças são deixadas, muito largadas se tornam bravas, que não escutam, você fala e eles continuam fazendo. São lá do final da minha rua, eu não conheço as mães, mas sei que eles brigam muito, batem nas crianças da escola. A gente não sabe como são na casa. Porque na escola eles são assim. Como é difícil!

A Hortência, mãe de Ema, externou preocupação com a agressividade dos colegas de Ema: *Ah!!! A Ema quando estava no segundo ano, estava na fila e um piá empurrou ela, e ela quebrou os dois*

dentas da frente que já eram permanentes, sangrou bastante. Acho que isso, também ajudou para a síndrome do pânico.

Essa criança, por ter síndrome do pânico, foi acompanhada pedagogicamente em sala de aula, inclusive no recreio, por uma professora auxiliar ou estagiária. Nas primeiras observações realizadas no recreio e em sala de aula, que a criança não tinha autonomia nas ações quando estava acompanhada. No Projeto de Intervenção, elaborado após observações e pré teste, solicitamos que Ema não tivesse o acompanhamento dos professores auxiliares. Em meio à insegurança, no início, envolveu-se de forma livre e encantadora no jogo, brincando normalmente. Isso comprovou no jogo futpar em que ela quis brincar até o fim do jogo cooperativo.

Já Margarida, mãe de Sonia, demonstrou a experiência de quem já trabalhou com crianças, e afirma: *Eu vejo na saída da escola o comportamento dos alunos, um absurdo! Isso porque há muito tempo atrás trabalhei com as crianças carentes. As palavras, atitudes com as próprias professoras. A Sonia já nasceu no evangelho. Eu digo para ela, vamos orar por eles. Eu e meu esposo, temos isso no coração de ajudar aqui.*

A Dália, mãe da Ane, relatou a violência dos coleguinhos da filha, reafirmando o dito por Margarida: *A Ane é branca né, vivia com arranhões no pescoço, porque tinha uma menina que beliscava. E a Ane não é de bater nos outros, ela não é brava!*

A Girassol, mãe de Beto, também ficou preocupada com as brigas na escola e afirmou a violência verbal como principal problema: *[...]Jele vê coisas, escuta coisas, os piás falando coisas, xingando as professoras, sabe? Falando palavrões, chamando os amigos de não sei o que...* A mãe confidenciou que na aula do filho ficaram os mais bagunceiros e menos evoluídos e na outra sala ficaram os mais evoluídos.

Os rótulos e preconceitos na escola são evidentes na investigação. Quando se fala nas crianças, aponta-se a família e a história de vida, como se as crianças perpetuassem as mazelas dos pais e familiares. Além desse rótulo que cada criança trazia, também havia o rótulo da turma em que elas estavam como citado acima: os mais evoluídos e os menos evoluídos. Logo, as crianças eram agredidas duas vezes no ambiente de aprendizagem cidadã.

A cidadania é um processo, um caminho para a conquista de direitos, e não se pode tolhir a esperança da criança de lutar para superar obstáculos, de cumprir deveres e adquirir direitos, com objetivo de uma vida melhor.

Os jogos cooperativos humanizam. Quando se joga, fica-se predisposto a ouvir os pares, a

entender sentimentos, a serem solícitos aos pedidos de ajuda. Orlick (1978, p. 76) afirma que “[...] as relações humanizadas, refletem as qualidades como a bondade, consideração, compaixão, compreensão, cooperação, amizade e amor”. Há que contagiar as crianças com ações humanizadoras.

Os pais percebiam a agressividade das crianças. Há que estimular ações humanizadoras para superar a agressividade. Na intervenção pedagógica, havia beliscões durante o jogo, não com intenção desumanizadora, pois não mediam o resultado. É do meio que traziam o sentimento de oposição aos outros.

Segundo Orlick (1978 p.76), a relação desumanizadora é “[...] caracterizada por falta de interesse para com o sofrimento do outro, pela crueldade, brutalidade, e a desconsideração geral para com os valores humanos.”

Não era o caso das crianças investigadas, porque quando realizavam as ações brutas com os colegas, fossem essas verbais ou físicas durante o jogo, permaneciam ao redor do colega agredido, sem abandonar o local do jogo e com olhar constrangedor, muitas vezes, com medo de uma punição severa.

Como comenta Orlick (1978, p. 77), “[...] para ser uma agressão aberta, o ato é violento com intenção de ferir.” Nesse sentido, a criança investigada sentia a consequência de sua atitude. Eles não tinham a intenção de destruir o colega, não pensavam na consequência.

8.5 Categoria: Enchentes

8.5.1 Subcategoria: Com solidariedade – vivendo a tragédia

Assim como as crianças se expressaram sobre a tragédia, as angústias, brincadeiras, esperanças, percepções, os pais também se manifestaram seja na condição de atores solidários ou de vítimas. Assim relatam:

Rosa, mãe da Ingrid:

Ah! que sofrimento! A minha casa não alagou muito, mas dos meus irmãos sim. Televisão, virada para o ar, barro, sapos pelas casas, triste, muito triste. As pessoas ajudaram muito, teve doação de tudo, até eu ajudei a arrecadar. Arrecadamos cobertores, toalhas, colchões e roupas. As crianças voltaram para a escola aterrorizadas, abalada até hoje, perderam amigos, o padrinho da Kenia (uma das crianças) morreu ajudando a socorrer os familiares, o filho dele estava lá no Verbo Divino alojado. Agora a prefeitura mandou arrumar o rio e também mandou naquele ano lavar as casas. Mas, mesmo depois de passada a enchente, quando chove, minha mãe se preocupa e manda eu ver se não está alagada as casas. Agora qualquer chuva as crianças ficam na janela da escola, aterrorizadas.

A Hortência, mãe de Ema, relatou: *Eu vim na escola trazer as doações, entrei no saguão e encontramos uma senhora e ela veio falar conosco. Ela havia perdido tudo! E a gente não podia fazer nada, daí saímos dali e fomos no pavilhão da igreja, deixamos um pouco de leite e roupa. Eu e minha mãe, juntamos o que deu, porque a gente não podia fazer muito.*

O argumento não podia fazer muito, é sinônimo de não temos muito. A família de Ema é uma família pobre como muitas da vila, mas mora na parte alta do bairro, por isso, não foi atingida pelas enchentes. Entretanto não mediu esforços para ajudar as famílias desabrigadas.

Margarida, mãe de Sonia, ajudou em conjunto com a Igreja. A mãe comentou que estava chegando de outro estado onde estava pregando²⁴, ainda não morava no bairro atingido. Mas, como foi comoção de toda a cidade, também se solidarizou com as vítimas da tragédia. Assim comentou: *A gente ajudou dentro do possível com a igreja que se mobilizou. Lá por ser longe do bairro, não ficou ninguém.*

Girassol, mãe do Beto, presenciou o momento das enchentes, mas sua casa não foi atingida por morar também num local mais alto do bairro. Quem mais ajudou na Igreja Verbo Divino foi a filha mais velha e a cunhada. Chegavam a casa, nervosas, pois as crianças choravam e estavam muito assustadas. As pessoas estavam muito angustiadas, pois haviam perdido todos os seus bens, parentes ou amigos. Segundo a entrevistada, as enchentes serviram de exemplo de solidariedade para o filho. Confidenciou, que sempre conversava com ele, sobre como as pessoas ajudaram-se mutuamente naquele momento trágico, em que muitos perderam tudo o que tinham.

Alguns pais não queriam falar sobre as enchentes, porque no momento atual, estavam preocupados com outras situações que acreditavam ser mais importantes. Mesmo reformulando a pergunta, alguns pais desviam o seu foco, falando daquilo que os afligia, as doenças dos filhos, os problemas matrimoniais, os problemas com os professores da escola, com o excesso de trabalho. No início das entrevistas, foram explicados os valores implícitos no desenvolvimento dos jogos cooperativos e que eles declararam veementemente, um pedido de ajuda, pois sentiam a necessidade de ter um tempo de qualidade com os familiares e, jogando cooperativamente na escola, reuniam a família e desfrutavam desse tempo.

24 Pregar: estudar com pessoas, junto a outras comunidades a Bíblia Sagrada.

Capítulo IX – A voz dos professores

9.1 Introdução

Neste capítulo são descritas as representações dos professores, tomando para a análise as categorias: características e formação docente, jogos, família e enchentes.

Para preservar a identidade das professoras da Escola, foram nominadas com nomes de pedras preciosas, reafirmando o valor do profissional da educação, homenageando-as e agradecendo os momentos significativos e valiosos da entrevista.

9.2 Categoria: formação e característica - Quem são os professores

A maioria do corpo docente reside no bairro, em que se localiza a escola, o que faz com que os professores tenham maior contato entre si e conheçam um pouco das suas histórias de vida e dos alunos. Eles têm formação em nível superior, no Curso de Pedagogia presencial ou a distância, com Pós-Graduação *latus sensu*, atuam desde dez até trinta anos no magistério na cidade.

Na constituição dos dados da investigação, constatamos um tempo considerável de atuação dos professores no magistério, mas esse tempo enriqueceu, em consequência das dificuldades enfrentadas nas escolas públicas, muitos fatos negativos do magistério marcaram a vida pessoal e profissional de forma injusta.

Revelaram decepção com os modelos de ensino já implantados na escola, estabelecidos pela Secretaria de Educação Municipal. A professora Rubi, percebeu que as razões para tais mudanças, não são motivadas pela melhoria educacional, mas por motivações políticas e econômicas. Por isso afirma:

[...] já teve anos atrás que teve isso aí, por ciclos, eles viram que não dava certo, daí começou por nota, daí a Prefeitura, quer números, porque tem que ter a porcentagem de aprovação. Tinha reprovações no primeiro e segundo anos. A prefeitura não gostou, voltaram de novo com ciclos, para eles receberem verba de fora. Daí, não se reprova mais no primeiro e nem no segundo anos, eles querem só dinheiro e você sabe como tá a situação do Brasil!

Há alguns professores, que por amar tanto a profissão, a autocobrança de atitudes profissionais se tornaram constantes. O fato foi ilustrado quando uma das professoras adoeceu, ao ver que não poderia fazer tudo sozinha na Escola. O resultado dessa situação foi ficar afastada por sessenta dias. Essa professora, chegou à seguinte conclusão: *Cobrança da gente mesmo, bobeira! Eu vejo hoje professor na situação que está a nossa educação na situação que está o Brasil, eu ficar me cobrando resultados,*

posturas, melhorias, é obvio que eu tenho que fazer minha parte, mas não achar que vou arrumar o mundo!

Os professores sentiam-se desmotivados, pois percebiam que as crianças não tinham condições de acompanhar o modelo do processo educativo atual. Segundo a supervisora pedagógica, a situação ocorre em todas as escolas, é um problema geral.

A criança chega no terceiro ano, ela não interpreta com facilidade, porque não sabe ler nem escrever corretamente. Há defasagem de conteúdos, além de falta de maturidade correspondente à idade. A consequência dessa situação é que as crianças não conseguem acompanhar a série seguinte.

De acordo com uma das professoras, numa turma de trinta alunos, a regente se desesperou, porque não conseguiu dar um atendimento individualizado às crianças e começou a ficar angustiada, estressada até adoecer, considerando-se incapaz de ensinar. As crianças criam uma cultura de não repetência, e de acordo com a professora se expressam da seguinte forma: *Eu não fazia nada ano passado e passei.*

Então, o terceiro ano, exatamente a turma investigada, aglutina uma série de problemas de ensino e aprendizagem que colaboram para que as questões de agressividade e indisciplina em sala sejam frequentes. Há alunos que estão em sala de aula, mas quando a professora explica ficam dispersivos. Muitos conteúdos não têm significados, pois existem vazios no processo de aprendizagem, que devem ser corrigidos, para que aquilo que a professora explica tenha sentido. Como são crianças, torna-se evidente que elas procuram outro assunto, de seu interesse e que as motive a ficar naquele espaço escolar.

Em uma conversa informal com a professora regente da turma, ela contou que as crianças, diariamente, atiravam cadeiras, cadernos umas nas outras, até que um dia, depois de muito refletir, ela decide, por tentativa, começar a chamá-los à atenção para as coisas positivas de cada uma das crianças. Diante disso, aproxima-se mais das crianças e consegue, “em passos de formiguinha”, alguns resultados pedagógicos com a sua turma.

Quanto a essa situação, Freire (2015) afirma que a mudança é possível, ao não se ficar no mundo com luvas nas mãos, apenas constatando. Segundo o autor, há perguntas a serem feitas por todos nós e que fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar.

O mundo que esses professores apresentaram, são espaços de fora dos muros das Universidades. São os muros que estão em volta de uma realidade escolar que pede socorro todos os dias, para que pesquisadores e a comunidade acadêmica olhem para dentro desse mundo e vejam o

que realmente acontece com as crianças das escolas, para que os estudos não sejam alheios aos problemas reais.

A direção e equipe pedagógica da escola é formada pela Diretora, uma Pedagoga e uma Supervisora. Essas professoras têm em comum, a esperança e a fé de que tudo melhora e que não desistirão frente às diversidades.

A diretora morava no bairro mais atingido pelas enchentes do ano de 2014. É uma pessoa extremamente religiosa, é professora catequista, voluntária da Igreja do bairro. Ela vivenciou o problema das enchentes e conhece muito bem o perfil e a realidade das crianças, pais e professores que moram no bairro.

Na convivência com os professores, é sensível ao seu sofrimento, principalmente com os professores do terceiro ano e sempre sugere, que conheçam a realidade das crianças. Assim, ela sugere: *Eu acho que seria bem interessante, se essas meninas fossem conhecer a realidade dessas crianças. Eu sou assim, emotiva com as questões deles, porque eu moro lá perto e conheço a realidade deles.*

Almeja ter maior autonomia na escolha dos professores, para as turmas. Na sua concepção de aprendizagem, a professora regente deve dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem no ano seguinte, com as mesmas crianças, já que procura alternativas pedagógicas para que as crianças sejam inseridas no processo de aprendizagem no modelo exigido pela Secretaria de Educação. Estar familiarizada com todas as especificidades e questões sociais, dá continuidade a um trabalho mais longo e com melhores resultados, evitando fracassos na aprendizagem e a agressividade entre as crianças, que são frequentes em algumas turmas da escola.

A Pedagoga, Coordenadora Pedagógica da escola, é uma profissional exemplar, cheia de ideias vislumbrando um futuro bom para toda comunidade escolar.

A professora pensava em projetos para as crianças e pais, e estava sempre atenta ao processo pedagógico dos professores. Não descuidava dos funcionários da escola, sempre os colocava frente a alguns projetos, mesmo que tivessem resistência, na execução.

A formação em Pedagogia e a especialização *latus sensu* em Gestão lhe dá condições de oportunizar à comunidade uma visão holística da escola. Como trabalhava nos dois turnos, de manhã, coordenava terceiros, quartos e quintos anos e no turno da tarde Educação Infantil, primeiro e segundo anos. Assim tinha um olhar de totalidade sobre crianças e professores.

Quando chegou à escola, foi difícil por ser muito nova em idade, teve o primeiro conflito que, de alguma forma, marcou o início de uma história de resistência entre o corpo docente que se arrasta, com

menor intensidade, até hoje.

Quando a coordenadora chegou em 2013, encontrou muita oposição, pois sua juventude incomodava os colegas, recebendo manifestações de que não a queriam na escola. Isso foi muito difícil num primeiro momento, havia resistência a mudanças, nada seria diferente do que era, naquele lugar há mais de vinte ou trinta anos. Um fragmento de entrevista sobre esse assunto demonstra os desafios enfrentados pela coordenadora: *[...] porque você quer mudar? Faz vinte anos que é assim. Daí eu respondia: porque é bom, é gostoso.*

No ano de sua chegada, a coordenadora mudou o setor para outra sala, modificou o corredor, pintou a sala de apoio aos alunos. Nessa sala, havia uma estante aberta, velha, que no entendimento da coordenadora estava tomando um lugar indevido, até porque necessitava de uma estante fechada para guardar a televisão. Pediu autorização à diretora e removeu o material para a sede da prefeitura. Houve manifestação das colegas e a decepção da coordenadora quando suas colegas perceberam a falta da televisão: *Nossa! Porque a estante estava aqui desde a época do fulano de tal há vinte anos e você chega aqui e tira a estante?*

Mas como a coordenadora disse: *[...] Mas eu não desisto.* Na semana seguinte, organizou um projeto de lixos recicláveis, pintou lixeiras de três cores, orientou as professoras, crianças e funcionárias, mas a cooperação nesse sentido estava muito difícil. Segundo ela, *a cooperação das professoras, na prática pedagógica está para os outros verem a minha prática, e não no coração para eu ver o bem do outro, está difícil de ser trabalhada essa cooperação nos docentes.*

No dia da entrevista, compreendemos que o desafio é maior, pois apresentar um projeto de aprendizagem cooperativa em que professores que permanecem mais tempo com as crianças não têm uma prática cooperativa, colaborativa entre elas e não atuam com práticas pedagógicas coletivas, é um passo a mais na futura proposta.

Mesmo sendo desafiadora a realidade, os jogos cooperativos auxiliam na caminhada para a proposta, pois uma das suas características é resolver problemas pacificamente, refletir meios para que todos cheguem a um consenso. Então, por que não pensar em propor jogar cooperativamente com os professores da escola? Assim aponta Jares, (1993. p. 16) “Os xogos cooperativos como compoñentes esenciais dun proxecto educativo baseado na cooperación e resolución pacífica dos conflitos, no que os medios a empregar non sexan antitéticos cos fins a perseguir”.

É necessário encontrar meios coerentes e ter o cuidado para não desvinculá-los da proposta dos sobre jogos cooperativos. As professoras eram competitivas entre si, demonstraram o que estavam

fazendo para o grupo, gerando um mal-estar entre todos, pois o modo de fazer é individualista. O “eu” está presente ainda, há muita dificuldade de utilizar e fazer valer o “nós”.

Porém, ocorriam muitos avanços entre elas pois, há algum tempo, nem os cadernos de chamada as professoras mais antigas queriam preencher. Hoje, elas fazem sozinhas, como também, pedem à coordenadora pedagógica, orientações para o planejamento de ensino.

As crianças têm, uma vez por semana, quarenta minutos de aula de educação Física, com uma professora que não tem formação nessa área, sua formação é Pedagogia.

Não concordando com a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação em colocar professores que não são da área específica para ministrarem aulas de Educação Física, pois é uma área com suas peculiaridades que requerem atenção maior no aspecto da motricidade, especialmente nas séries iniciais. “Mas é o que se tem”. É uma profissional esforçada que encontra meios para vencer as dificuldades, por não ser da área de Educação Física.

No primeiro dia de aula com a turma investigada, a professora de Educação Física acompanhou a investigadora até o final da aula. Uma pessoa humilde, que também mora no bairro da escola, formada desde 1999. Confidenciou que nunca teve interesse por Educação Física, mas que prefere o trabalho com as crianças àquele com os professores e funcionários, pois segundo ela, eles não querem ajudar, ao contrário querem só prejudicar. Havia mágoa contra os colegas, pois essa professora foi diretora da Escola e não tem boas lembranças de cooperação.

Sua humildade é comovente, quando diz: *[...] eu sou muito ruim em Educação Física, a gente tem aquela formação, eu faço os cursos, eu procuro na internet, brincadeiras diferentes, coisas diferentes para eu brincar com eles, mas eu sou muito falha.*

Por esse depoimento, ela foi convidada para participar das aulas, a investigadora pôs-se à disposição para auxiliá-la, assim como oferecer materiais para consulta de referenciais teóricos. Essa professora, por ter sido diretora da escola, conhece bem a realidade dos alunos e segue a mesma linha de disciplina até hoje. Nas aulas da investigadora, interferia colocando as crianças na fila de uma maneira ríspida, ou fazendo-as ficarem quietas com ameaças de irem para a direção.

A investigadora solicitou à coordenadora pedagógica que não houvesse interferência dos docentes e dos funcionários durante as atividades nesse primeiro momento, pois acontece uma desconstrução pedagógica do que se pretende com as crianças. Posteriormente, compreendemos que isso não era para prejudicar. O que a professora queria era uma aproximação com a investigadora, para contar as histórias de vida dos alunos, que justificavam o comportamento das crianças.

Por fim, no processo de entrevista com os professores, entendemos o comportamento dessa docente de Educação Física, suas dificuldades em relação às aulas, o que a levava à exaustão e a todos os conflitos no processo de aprendizagem das crianças, assim como suas frustrações pessoais diante da comunidade escolar, explica a sua indignação, o seu stress e o seu comportamento.

Ainda procurando alternativas para todo o contexto de conflitos entre professores, alguns se preocupam para que a situação não reflita nas crianças. Assim, a Professora Esmeralda se manifesta. Em sua sensibilidade e esperança afirma:

[...] mas sabe aquela luz no fim do túnel? Eu tô enxergando, a mudança deles, o comportamento. Antes, para eu manter a paz com eles e não a guerra em sala de aula eu dava atividades no quadro. Era copiar e corrigir, copiar e corrigir. Criei uma turma revoltada...mas agora está diferente, porque eu trago algo diferente para eles.

Mesmo com a expressão cansada, desanimada, a Professora Esmeralda é uma profissional que não fraqueja diante dos alunos rotulados como difíceis. Aprendeu a trabalhar com as crianças ouvindo-as por meio das linguagens corpóreas, suas emoções, respostas diante das adversidades, das histórias de vida. Exemplifica o aluno Cesar, com o qual teve que ser impositiva, mas não autoritária, fazendo-o refletir sobre atitudes negativas que apresenta durante a aula.

Certos alunos têm consciência da inferioridade de sua classe social e ficam observando as atitudes de outros colegas com um poder econômico um pouco melhor, ou aqueles que têm famílias mais presentes na escola. Então, como disse a professora Esmeralda: *[...] eles vão enfrentando o mundo do jeitinho deles.*

Esse jeitinho é, muitas vezes, expresso por agressividade física e verbal, trazendo conflito para a sala de aula, em que a professora Esmeralda, ainda busca possibilidades pedagógicas para melhorar a convivência com os alunos.

Uma das características marcantes dessa professora era o trabalho, que gostava de desenvolver com jogos matemáticos. Por ela saber da importância que os jogos têm na aprendizagem, muitas das práticas realizadas durante a investigação contribuem com a sua metodologia. As informações por ela repassadas sobre a turma colaboraram com o desenvolvimento das atividades propostas.

A professora Esmeralda concluiu que, alguns alunos necessitam de estímulos a partir do que eles gostam, porque ao se sentirem fracassados ou ofendidos, agridem-se mutuamente. Foi observado na Intervenção Pedagógica da investigação, que algumas crianças quando estão jogando e não

conseguem realizar a atividade, num primeiro momento, atacam os outros.

Com a professora Esmeralda, cremos que os jogos cooperativos são uma das possibilidades de aprendizagem para as crianças realizarem as tarefas propostas, pois não resolveria ensinar atividades de forma solitária. Em conjunto com os colegas, o resultado seria do grupo e não somente do aluno. O importante é o jeito de ensinar.

Esse dado é importantíssimo, pois justifica uma proposta articulada entre os professores. Compartilhar o que as crianças realizam, ouvi-las, buscando soluções coletivas, faz parte da aprendizagem cooperativa. A professora é estimulada a encontrar mais alternativas metodológicas para a turma.

Outras professoras trabalhavam com o conteúdo de jogos na escola. Uma dessas professoras é da disciplina de informática, a professora Ágata, trabalhava com jogos em informática nas turmas do diurno. Suas aulas eram ministradas no laboratório de informática da escola. Existia um computador para cada dois alunos. De acordo com a professora, as crianças adoram ir para a aula para jogar os seguintes jogos: Racha cuca, Frive, Click Games, entre outros joguinhos educativos. Muitos desses jogos, são jogados em duplas, outros, individualmente, mas como já estão em duplas nos computadores, acabam interagindo entre si, até sua vez de jogar.

Havia uma equipe que trabalhava com jogos na há escola, composta pela professora Esmeralda, a professora Ágata e a professora Turquesa, mas com falta de comunicação entre elas.

A professora Ágata, reside com a família a uma quadra da escola. Sempre viveu sua vida nesse bairro, tanto que os pais, ainda moram, no mesmo lugar. Então, conhece muito bem a realidade das crianças e do bairro. Ela também tinha dificuldades em trabalhar com a turma investigada. Precisava adaptar conteúdos para ter algum resultado pedagógico. Para isso, negociava com os alunos um tempo para as crianças jogarem os joguinhos que desejavam e, depois, eles jogavam os jogos do conteúdo específico. Assim, a professora se manifesta: *[...] eu comecei a falar, parecia que estava falando outra língua, eles nem aí... Então, falei: vamos para o computador, vamos para os joguinhos de A, B, C que eles amam, aí eles ficaram, porque é muito fácil. Eles brincaram, daí falei, agora vamos retomar já brincaram um pouco, agora vamos voltar.*

A escola perdeu o verdadeiro valor do jogo, o que se observa na atualidade é o jogo utilizado somente como instrumento pedagógico, como motivação para os alunos aprenderem, ou seja, o jogo voltado para um objetivo educacional.

Essa abordagem é positiva do ponto de vista da aprendizagem. É limitada, quando se trata do

jogo que transcende o utilitarismo, ou os objetivos educacionais. O jogo constitui a criança.

E onde estão os jogos como um fim, por meio dos quais, as crianças compreendam que é possível ser cidadão com direitos igualitários, que compreendam suas potencialidades, paixões, frustrações, medos, felicidade, erros, criatividade, cultura, convivência? Onde está o jogo que faz a criança se conhecer para optar e tomar as próprias decisões? Onde está a escola que ouve? Onde está a escola cooperativa? Onde está a escola cidadã?

Encontramos uma escola que cala, diante de modelos de sistemas educacionais, uma escola focada em resultados quantitativos, para que consiga fomentos financeiros. Assim, utilizam o jogo como moeda de troca para alcançar resultados.

A situação descrita, é algo normal nas escolas do município. Elas se preocupam com índices de aprovação dos alunos para contribuir com percentuais aceitáveis, estipulados pelos sistemas de governo e por meio deles, conseguir mais verbas federais para a educação no Município.

A participação é fator fundamental para a evolução da escola. Esse trabalho inicia-se nos segmentos da escola, principalmente na sala de aula. É o que Ametista, professora há mais de 10 anos na escola, mas com trinta e nove anos de experiência no magistério, acredita em sua prática pedagógica. No curso de graduação, a professora vivenciou algumas práticas pedagógicas nada agradáveis para aquilo que ela acredita e, por isso não as quer repetir com os alunos. Coloca a participação de todos, como fundamental para que a escola se transforme num ambiente não violento, e saudável para toda a comunidade escolar.

Lutas e superações eram manifestações constantes na escola, algo do cotidiano das crianças e do corpo docente, explicando muitas práticas pedagógicas desmotivadoras na rotina da escola.

Entrevistamos a supervisora educacional, professora Topázio que está no magistério desde 2003, e na escola investigada desde 2008, uma caminhada de treze anos de conhecimento da realidade local. Sua história é de superação de vida, pois sofreu depressão profunda, que a afastou da escola por sessenta dias. A professora atribuiu o problema às cobranças da rotina da escola e à ansiedade em querer resolver de forma solitária os conflitos que se apresentavam. Hoje, após repensar a vida e a organizar de forma diferente, está curada e com disposição de cooperar com todos. Assim se manifesta: *[...] eu faço tudo com amor mesmo. Porque sei que consigo fazer dentro dos meus limites. Não quero mais ir além dos meus limites. Claro que você se supera a cada dia, mas isso é com aprendizado diário, com maturidade.*

Sobre a turma investigada, a professora Topázio externou certa preocupação. Nessa escola, as turmas não permaneciam, com a mesma professora dois anos seguidos. Logo alguns alunos de

comportamentos difíceis trocam de turma. Salientou que a turma, é constituída por alunos com problemas de comportamentos com laudo médico de retardo mental, violência doméstica e outros problemas familiares.

A professora é coerente ao demonstrar preocupações, pois a professora Esmeralda não consegue trabalhar sozinha com a turma que ocasionou vários conflitos entre os alunos e entre os professores. Funcionárias e professoras foram unânimes em afirmar o quanto é importante trazer os jogos cooperativos para a turma.

A professora Topázio tem uma característica bem definida na escola. Quando aconteciam os conflitos em sala de aula, ou nos espaços da escola ela quem era chamada para solucionar os impasses. Por morar perto da escola, acompanhou seu desenvolvimento, assim como conhecia muito bem as particularidades da comunidade.

O bairro cresceu, melhorou bastante e, por isso, a escola estava cheia de crianças. Em sua opinião, estava melhor do que antes, pois a comunidade que frequentava a escola era bem mais complicada.

A Professora Rubi ministrava aulas na outra turma de terceiro ano. Formada em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu*, atua a trinta e quatro anos no magistério. Criticava o modelo de aprendizagem, imposto pela Secretaria Municipal de Educação, manifestando revolta quando presenciava as crianças chegarem ao terceiro ano sem condições e não alfabetizadas. Assim se manifesta: *Não tinha como reter. Eles colocam que reter no segundo ano, vai criar trauma. Maior trauma é eles estarem no terceiro ano, e não acompanharem nada. Trauma, tem a vida toda para saberem que não levarão nada daqui. E daí?*

A professora tinha como característica inovar. Na metodologia, exemplificava, com as características físicas das crianças e as comparava com os conteúdos que trabalha. Ela, como as colegas percebiam que as crianças gostam de coisas diferentes.

Insatisfeita com a atuação pedagógica, porque tinha trinta e cinco alunos, alguns não alfabetizados, não consegue trabalhar o que é necessário. Sentia-se sozinha, para atender essa diversidade. Assim se manifesta: *[...] nem jogos a gente pode trabalhar direito, porque a gente pega num cantinho aqueles que tem mais dificuldades e os outros querem coisa mais além. Eu não posso trabalhar ali e aqui junto, se eu sou uma só!*

Mais uma professora aceitava trabalhar com jogos, mas pelo sistema de ensino que lhe é colocado de forma obrigatória, com quantidade de conteúdos sistematizados que não contemplam os jogos, tornava-se difícil para ela pensar em jogar em sala de aula. Mesmo assim, a professora jogava, até

porque acreditava na sua importância. A professora não entendia o jogo instituído como um conteúdo e que, nesse sentido, podia ser abordado a qualquer momento, na aula. O jogo tem a característica de novidade para as crianças o que desperta o seu interesse. Para Soler (2002), esse despertar é fundamental para a construção do conhecimento.

Também foi entrevistada a estagiária cedida pela Prefeitura Municipal de Educação para a escola. A acadêmica, denominada de Diamante, que estava concluindo o Curso de Pedagogia, atuou na turma investigada, tinha o que manifestar sobre a escola, professores e, principalmente, sobre as crianças. Ela já trabalhou com jogos cooperativos, por isso ficou muito feliz em saber que se trabalharia esses jogos e constatou, que eram crianças carentes e algumas com dificuldades motoras. Observava as professoras cansadas, e que as entendia, porque já estavam com certa idade e fazia anos que trabalhavam na escola com a mesma metodologia de ensino.

Como a prefeitura rescindiu o seu contrato, teria que deixar as crianças que auxiliava. Duas delas, Ingrid e Ema, necessitavam de auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o que a preocupava no momento, era o distanciamento entre as famílias das crianças e a escola.

A professora Diamante oportunizava o jogo Uno²⁵ às crianças na hora do recreio. Algumas crianças, sentavam-se às mesas do saguão com ela e ficavam jogando todo o período do recreio. A professora explicou o porquê: *Eles gostam de novidades, independente do jogo que seja, sabe? Eles gostam, de Dama (jogo de tabuleiro). Só que ninguém sabe as regras de outros jogos de quadra, para ensinar.*

Com esse depoimento, constatamos o motivo pelo qual as professoras de outras disciplinas propunham somente jogos de tabuleiro, era por falta de conhecimento das regras dos jogos de quadra, que requerem muitas vezes movimentos motores técnicos. Os professores tinham dificuldades em demonstrar, na prática as regras dos jogos, pois desconhecem o seu processo educativo.

Realizar prática de movimentos com os alunos requer que os professores estejam não só atentos às regras, mas às linguagens que o corpo manifesta quando joga, por isso, os professores não realizam a práxis, na escola.

A comunidade escolar era constituída também pelos funcionários da escola. Logo, a funcionária Luz contribuiu com a investigação. Ela era responsável pelos serviços gerais, morava em frente à escola, tinha quarenta anos de idade e trabalhava há vinte anos na escola. Ela gostava de falar abertamente, era

25 Uno é (estilizado UNO) é um jogo de cartas estadunidense com detalhes especiais (que o diferenciam do Mau-mau), desenvolvido por Merle Robbins e familiares em 1971.

alegre, conhecia todas as crianças, familiares e professores. Muitas histórias de vida das crianças, professores e pais foram contadas por essa funcionária durante a entrevista. Seu serviço, era manter limpo os locais externos da escola como quadra, corredores, saguão, entre outros. O trabalho fez com que ela tivesse contato direto com as crianças e os familiares. Na hora do recreio, ela participava de algumas brincadeiras, ou socorria as crianças, quando brigavam. As crianças já sabiam que quando estivessem em perigo, era só correr para os braços de Luz, que tudo se resolvia. Isso a fez querida por todos.

Na entrevista, ela destaca, por conta do olhar diferenciado para as crianças e pais, ou pela liberdade de estar fora das paredes da sala de aula, as crianças tenham mais confiança na funcionária para lhe confidenciar seus segredos.

[...] a gente tem que escutar as crianças. Esses dias chegou uma menininha do 1º ano e disse que iria me contar um segredinho. A criança falou que tinha um namorado, mas que era muito abusado, e por isso terminaria com ele. Pensei na hora o que era abusado para ela?

Constatamos que a funcionária contribuía com a escola no sentido de evitar muitos problemas graves que poderiam ocorrer no dia a dia da escola. Era mediadora da comunicação entre as crianças e adultos.

Além de ouvir as crianças, professores e pais, há que ouvir, os funcionários pois, todos têm algo a falar, que podem contribuir com esse novo olhar cooperativo que se pretende. Seja o pastor, com palestras planejadas junto para o corpo docente, seja o diálogo da funcionária com as crianças, seja ações dos professores desenvolvendo projetos educacionais que envolvam a todos, seja os pais contribuindo com as decisões de planejamento e execução de obras ou hortas, sejam ações coletivas, todos participam em prol de um único objetivo: a escola viva para as crianças. Só assim se constitui uma nova cultura para a escola e para a vida da comunidade escolar, pois são todos inseridos num único objetivo. Isso é o que se considera uma aprendizagem cooperativa.

9.3 Categoria: Jogos - Os professores jogam. Se jogando nos jogos, o que pensam os professores da escola

Para que os jogos aconteçam na escola, é necessário vivê-los. Eles transcendem os aspectos motores e contribuem com a vida das crianças, pois a paixão por jogar é essencial. Para isso, é necessário um corpo docente que entenda sua importância e que os vivencie com a paixão.

Questionamos os professores sobre a importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem.

9.3.1 Subcategoria: a importância do jogo

Os professores gostavam de fazer algo diferente, mas em função da sobrecarga de conteúdo imposto pelo Sistema Educacional, justificavam que pouco tempo havia para a utilização dos jogos no processo de ensino.

A Professora Safira, assim se diz: *Eu tinha uma resistência ao jogo, porque não tínhamos materiais suficientes para todos os alunos. Com o PACTO, veio muito material (jogos de tabuleiro), daí foi uma questão de tempo, e aos pouquinhos o jogo foi inserido.*

O jogo é usado para cumprir a meta do curso de formação (PACTO), de que os professores que trabalham até o terceiro ano devem participar. É uma das tarefas a cumprir, nas escolas, é trabalhar com as crianças de uma forma diferente. Muitas escolhiam o jogo para realizar o trabalho.

De acordo com Freire, J. B. (2002, p. 85), “Poucos estiveram atentos à hipótese de que o jogo tem um caráter educativo por si só, sem que tenha de estar a serviço de algum procedimento pedagógico, sem que sirva de veículo para suavizar a dureza das tarefas escolares.” O caráter educativo do jogo está presente nele, é parte constituinte dele, e não um valor agregado apenas para tornar suave a aprendizagem.

O jogo é pensado e utilizado como um meio educacional, ainda assim, muitos professores não têm um olhar para além do que o jogo representa para as crianças. No atual modelo de ensino, não é uma tarefa fácil para os pedagogos, uma vez que o modelo tradicional exige respostas rápidas e concretas, não leva em consideração as relações, conexões criativas, como também as representações imaginárias internas que a criação proporcionaria na criança.

De acordo com a Coordenação Pedagógica, o trabalho com atividades lúdicas estava melhor do que tempos atrás, pois a escola, oferece oficinas que desenvolvem essas atividades. Cabe ressaltar que a proposta das oficinas é trabalhar de forma diferenciada, com os conteúdos de sala de aula e isso inclui, especificamente, os jogos de tabuleiros. Nas aulas de artes e ensino religioso, os professores trabalhavam de forma diferenciada pois, não havia conteúdos específicos para essas atividades.

Há falha na formação dos pedagogos, pois em sua grade curricular muitas disciplinas estão

focadas num sistema tradicional de reprodução de conteúdo e não numa trajetória de reflexão criativa dos conteúdos. A reflexão criativa dos jogos é a ação da criança em refletir para seu interior, com o olhar sobre as novas construções de imagens que o corpo manifesta quando se joga.

Os professores manifestavam a preocupação em cumprir os conteúdos, deixando de lado outras habilidades importantes para o desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, João Freire (2002, p. 89) afirma que: “É através do jogo que construímos nossas habilidades e capacidades mais tipicamente humanas: a habilidade de imaginar e a imaginação. Joga-se, no fundo, por necessidade, pena que a escola não perceba isso”.

A escola não percebe, porque o corpo docente vem da formação tradicional, a faixa etária dos docentes é alta, há resistência em realizar cursos de formação e resistência à mudanças. Ela reproduz o que os professores aprendem na formação inicial e o reproduzem com as crianças. No entanto as informações chegam às crianças, com muita velocidade. Logo as manifestações de agressividade são pedidos de mudanças de uma escola que é tradicional para uma escola contemporânea que prioriza as diversas comunicações.

Havia expectativa dos docentes por algo diferente para ensinar, como se fossem receitas novas, e das crianças que também solicitam coisas novas.

O que os professores não percebiam é que as transformações vinham de si mesmos com seus pares refletindo criativamente e construindo um novo olhar que se encaixe e se ajustasse na realidade. A Professora Rubi acredita que elevar a autoestima dos alunos é fundamental. Por isso, compara características positivas dos corpos dos alunos com conteúdos ensinados. Quanto ao tema jogo ela se manifesta: *Tem que ter coisas diferentes, trazer coisas diferentes, tem que ser criativo, não é só no papel e nos livros. Eles gostam de jogar dentro da sala de aula.*

Conforme João Freire (2002), ninguém cria se não tiver liberdade para criar, mas infelizmente, as escolas têm sistemas disciplinares que não favorecem a criatividade. Nesse sentido, é no jogo que as crianças se permitem a liberdade ignorada pela escola, é quando se expressam sem censura.

Isso quer dizer também, que se houver professores libertos para criarem, por meio dos jogos, a escola terá crianças criativas. É o que deseja a Professora Rubi: *é a novidade que a gente não pode trabalhar.* Logo, há disposição e interesse da professora em trabalhar os jogos.

A Professora Turquesa, da área de Educação Física, não conseguia entender o questionamento sobre a importância dos jogos, mas, em sua resposta, captamos como ela compreende os jogos. Diz: *As meninas brincam sozinhas, eu tenho que ficar com os meninos no futebol, porque eles brigam.* Esses

dias levei uma brincadeira da corrida do sapato, eles adoraram, eles gostam de coisas diferentes [...] mas eu sou muito falha.

A Professora Turquesa somente reproduziu as brincadeiras encontrada na *internet* ou no curso de formação. Não conseguia perceber em sua prática as representações do jogo nas crianças. Mas afirmou que observava nas oficinas como as crianças se desenvolviam.

Por mais que a professora não tenha uma fundamentação teórica adequada para o trabalho com jogos, preocupava-se, que todos participassem das atividades. Se o objetivo, é a compreensão dos jogos cooperativos pelos professores da escola e que eles, trabalhem dentro da abordagem da aprendizagem cooperativa, o fator participação coletiva torna-se essencial para que surjam propostas comuns de convivência, em que todos assumam a nova ideia de cooperação transdisciplinar.

A priori, não é o professor de Educação Física, ou o professor de sala de aula das séries iniciais, que faz o melhor ou pior trabalho para o desenvolvimento das crianças. É a responsabilidade e comprometimento em trabalhar na totalidade da criança, e não na dicotomia corpo e mente.

Indubitavelmente, é necessário que o professor seja competente para atuar na concepção de pensar a criança nas séries iniciais, como ser integral, não fragmentado, como afirma João Freire (1997), de corpo inteiro, um profissional comprometido em trabalhar com seriedade na formação corporal total da criança, independentemente de ser da área de Educação Física ou não.

A professora Esmeralda acreditava que o jogo era importante para a fixação do conteúdo no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Para ela, as crianças deviam manusear, olhar e perceber o jogo. Para lembrar de toda a construção do jogo e o porquê fizeram daquela maneira.

Por trabalhar com jogos matemáticos, a professora, conseguia vislumbrar resultados dos jogos no processo de aprendizagem das crianças. Nas observações presenciamos um momento com jogos, em que a professora explicava o jogo, após as crianças manusearem os brinquedos, havia integração da turma no processo da brincadeira.

Mesmo que o processo do jogo seja somente para fins educacionais, oportunizar a criança a jogar em sala de aula, nessa escola, e nessa turma especificamente, é um passo muito grande, pois o viés do jogo desenvolvido pela professora é de característica cooperativa.

O jogo com o material dourado, da Professora Esmeralda, proporcionou às crianças um movimento positivo em sala de aula. Alguns saíram dos lugares para interagir com os colegas, outras utilizam os bloquinhos, para fazer figuras nas carteiras. O jogo, por si só, transporta algumas crianças para mundos imaginários.

Numa outra ocasião, a professora relatou, que, no início do ano, fez a tentativa de trabalhar em equipes. As carteiras foram organizadas em grupos com quatro alunos. O resultado foi desanimador, pois as crianças se discriminaram. As crianças das enchentes, de bairros mais pobres sentaram juntas e “*tocaram o horror*”²⁶. As crianças do bairro perto da escola sentaram-se do outro lado da sala. A consequência da tentativa, não foi nada produtiva para a convivência da turma. Por um bom tempo, só piorou.

A professora retornou à disposição tradicional das carteiras em sala de aula. A situação a incomodava, pois não era o que pretendia. Pediu orientação a um psicólogo fora da escola, que a orientou a chamar a atenção para as ações positivas das crianças. Tentava, outra maneira de jogar, em sala de aula.

Nesse sentido, a professora separou as crianças. *De um lado as crianças que querem aprender e de outro as crianças que não querem aprender.* A este grupo, a professora ignorou por alguns minutos. Logo, as crianças vieram para o lado dos que queriam aprender. É nesse momento, que ela os incentivou, elogiou as tarefas. Diante disso, ela afirmou: *[...] então, eles precisam focar o lado positivo, e quem os pegar o ano que vem, que Deus ajude, que consiga logo o que eu levei quase um ano inteiro só para conseguir!*

Não cabe a correção do procedimento metodológico da professora, mas reconhecer o esforço em buscar possibilidades para que as crianças aprendam. Mais do que tentativas, é assim que ela se reportou na entrevista, é o objetivo. Ela não encontrou opções para poder dar as aulas, mas oportunizou às crianças perceberem o que têm de positivo por meio do processo do jogo ou das tarefas de aula.

Orlick (1978) comenta que uma das fases de seu programa para jogos cooperativos é perguntar para os alunos sobre seus comportamentos e como podem a turma em diferentes circunstâncias ter comportamentos positivos.

Nessa perspectiva do autor, na intervenção pedagógica, num grande cartaz registrou as atitudes positivas das crianças, para lembrar a todos o acordo realizado com a investigadora para que nas próximas atividades cooperativas sejam cumpridos e respeitados

Orlick (1978, p. 152), afirma que:

As oportunidades para aprender com os colegas, a criação de jogos cooperativos e o aprendizado cooperativo interdependente podem ser ativamente estruturados, orientados e estimulados, tarefas cooperativas, como as necessárias na hora da limpeza ou quando distribui

26 Tocar o horror: fazer muita bagunça.

equipamentos podem ser demonstradas e aplaudidas.

A professora já oportunizou o primeiro passo com a turma no sentido de demonstrar as ações positivas dos alunos. Futuramente, é necessário estruturar ações coletivas por meio de ações lúdicas cooperativas como teatro, música e propor a elas a concretização, em conjunto, das ações positivas.

Para a Professora Jade o [...] *jogo é importante para desenvolver a criança de todas as maneiras, é o raciocínio, o aceitar o perder e o ganhar.* O jogo que se pretende nessa investigação não quer que a criança aceite o ganhar e o perder, mas que ela entenda o que a competição traz para sua vida e o que a cooperação acrescenta.

Margaret Mead (1961), citada por Orlick (1978, p. 81), define a competição como o ato de procurar ganhar o que outra pessoa quer ao mesmo tempo. É um comportamento individualista sem se preocupar com o outro. Já a cooperação é o ato de trabalhar em conjunto com um único objetivo.

A Professora Jade, que estava na equipe da direção da escola, tinha a preocupação da competição, pois as crianças já eram rotuladas por morarem na rua em que ocorreram as enchentes, era a parte mais pobre do bairro e as outras nas ruas próximas à escola. Ela se emocionou ao comentar: [...] *eu desci para lá em baixo, é muito carente, onde moram o Cesar, João, Ângelo. Se você descer na casa dessas crianças você se assusta. As crianças no frio, sem blusa, dez crianças, numa casa de duas peças, esses são os Y.*

A grande maioria das crianças vítimas das enchentes era conhecidas na escola pelos sobrenomes, isso as diferenciava das outras, como também as faziam serem excluídas de alguns grupos.

Outro desafio enfrentado pela diretora refere-se à competição que existia entre os professores. Ela afirma ser um vício entre eles, pois não eram realizadas ações em prol da coletividade, mas para o próprio bem-estar. Assim ela afirmou sobre essas observações: *Aqui funciona assim: se tem dobra (folgas) de horários os professores colaboram com as atividades. Se não há, eles não participam, é a primeira coisa que perguntam.*

Identificamos uma resistência entre os professores em realizar atividades colaborativas. Havia uma competição velada entre eles, por questões pedagógicas e políticas. Na entrevista com uma professora, ela comentou que se ganhasse as eleições para diretora, faria um projeto comunitário com os pais, mas como perdeu, não o fez e não o fará.

Nesse sentido, constatamos, ser prioridade realizar um trabalho com aprendizagem cooperativa, pois como afirma Orlick (1978, p. 105), “[...] a maneira como se joga pode tornar o jogo mais importante

do que imaginamos, pois significa nada menos que a maneira como estamos no Mundo. ”

Ao analisar o depoimento da diretora da escola, observamos que, por estar em contato mais próximo com as crianças vítimas de pobreza e saber da sua realidade, poderia realizar ações coletivas com corpo docente para divulgar a realidade das crianças, o que isso deve ser feito por meio de uma estrutura cooperativa, pois não se trata de uma criança, mas de um grupo expressivo.

Segundo Orlick (1978), os jogos são um meio extremamente poderoso de formar o comportamento, justificando a proposta de jogos cooperativos na escola. Os problemas confirmados pela diretora entrevistada fizeram com que o objetivo desse estudo fosse ainda mais desafiador.

Para a Professora Ametista, os jogos são importantes, porque melhoram o desenvolvimento e o raciocínio das crianças. A professora informou ter uma caixa com pequena variedade de jogos. Quando as crianças terminavam as atividades propostas, brincavam de dominó, xadrez, dados, quebra-cabeça e gostavam muito. Assim, ela se manifestou: *Hoje eles sentam no chão, eles ficam bem à vontade, se reúnem, não escolhem se é fora ou dentro da sala para jogar, tendo joguinhos é o ponto, eles adoram, amam.*

Mesmo sendo somente joguinhos de tabuleiro, foi importante perceber a ação positiva da professora.

O ambiente em que os jogos acontecem é de muita liberdade, uma das características dos jogos. As crianças sentem-se livres para criar, construir imagens e manifestar a forma de ser e de ver o mundo. O segundo momento importante da entrevista para investigação com jogos cooperativos foi o de a professora perceber, que as crianças nos jogos se reuniam. Quando as crianças reúnem-se, compartilham ideias, experiências, angústias ou outra manifestação que o jogo proporciona. Segundo Huizinga (2001), o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de um determinado espaço acompanhado de um sentimento da vida cotidiana. Na verdade, quando a investigadora estava na intervenção pedagógica com essas crianças, esses sentimentos do seu cotidiano, eram trazidos à tona. Foi um momento de conhecer o mundo das crianças, algumas traziam a alegria de viver, outras a tristeza de perdas e pobreza. Mas o jogo em seu processo mostrava a possibilidade de serem iguais, pois as soluções encontradas para alcançar a meta pretendida eram construídas por eles, independente do estado emocional. O jogo contribuiu para o estado de alegria e felicidade das crianças, esse é o resultado mais significativo da investigação.

A Professora Ágata já tinha em seu processo pedagógico do jogo enquanto conteúdo programático na disciplina de Informática e sabia como as crianças gostavam dessas atividades. Como trabalhava

sempre em duplas com as crianças, pela falta de computadores para todos, admitiu não haver dificuldades de conflitos graves na sala.

Suas respostas reafirmam que os professores da escola almejam o ensino aprendizagem. Assim se manifesta: *Eles estão brincando, mas estão aprendendo, porque é importante.*

Ainda, nessa abordagem de identificar o que é positivo na prática pedagógica dos professores. Por meio de negociações com os alunos, a professora conseguiu, de forma lúdica, que cumprissem as atividades estabelecidas pela sua proposta. Uma parte do tempo as crianças jogavam os joguinhos preferidos.

As crianças tinham uma prática dos jogos cooperativos no laboratório de informática, pois estarem em duplas no computador, dialogando sobre as possibilidades e estratégias de proceder em cada fase do jogo já constitui uma bela iniciativa cooperativa.

Outro aspecto importante na ação pedagógica da professora refere-se ao compartilhar as ideias e soluções pelas crianças no momento que jogavam em duplas. Ser solidário com o colega já caracterizava outra atitude cooperativa. Uma atividade isolada e solitária, pela carência de computadores transforma-se em uma ação coletiva. As crianças vivenciavam um trabalho em grupo de forma positiva.

A juventude da professora Diamante encantou a todos por sua vontade de construir uma nova realidade para as crianças. Iniciou a carreira docente e veio com ideias que se transformaram em práticas diferenciadas.

Quando entrevistada sobre a importância dos jogos, diz: *Os jogos são maravilhosos, principalmente os cooperativos, para eles entenderem que eu preciso do outro, eles são muito individualistas. Eu não preciso de você ou você. Eu posso te matar e não vai fazer falta para mim. Os jogos cooperativos são muito bons para as crianças.*

Da mesma forma que as outras professoras, relataram que os jogos praticados na escola precisavam de uma nova roupagem, pois ainda os meninos jogavam bola e escolhiam os melhores e as meninas em grupinhos de no máximo três, jogavam voleibol. Como não sabiam as regras dos esportes, eles corriam para todos os lados. Logo era necessário aos professores, curso de formação continuada.

A professora Diamante, acompanhou o aprendizado das crianças todos os dias, pois era estagiária de Pedagogia, então, vivenciava a escola com outro olhar, conhecia os benefícios dos jogos cooperativos e desejava *fazer uma prática pedagógica diferente*, como afirma. Entretanto, ficava triste, porque observava que os jogos trabalhados pelas colegas estavam associados à recompensa, para que os alunos fizessem as tarefas ou para que se comportassem em sala de aula.

A prática de associar os jogos à disciplina da escola é ainda uma ação habitual investigada. As crianças devem entrar mudas e saírem caladas. Há barulhos fora da escola, na escola precisa ter o barulho das crianças e professores, numa conexão de diálogos, em que os jogos não são confundidos com atos de indisciplinas e algumas exposições animadas dos professores não são confundidas com brigas em sala de aulas. Há de se aceitar esse barulho, e não o barulho da censura do grito oprimido. Um educador cooperativo é referência para as crianças. Nesse sentido, há alguns princípios básicos considerados indispensáveis para a convivência com as crianças, quais sejam:

Transparência: o professor apresenta aos alunos objetivos claros, envolventes, coerentes e conectados ao mundo;

confiança: estabelecer confiança entre professor e aluno para trocar experiências cooperativas. É uma aliança de respeito e harmonia entre os pares;

cooperativo: quando ações cooperativas fazem parte do cotidiano do professor, levam aos alunos a experimentarem as mesmas ações e a serem cooperativos;

continuidade: o professor cooperativo sabe que o processo é contínuo e inacabado. Com as experiências cooperativas, os programas se aperfeiçoam. O aluno sabe que sempre está em movimentos cooperativos;

conhecimento: o professor está também em movimento cooperativo, conectado com seus pares cooperativos, produzindo referências que contribuam com a transformação social.

emoções: as emoções do ser humano estão sempre invadindo os espaços cooperativos. Logo, os alunos e professores compartilham emoções nas atividades, resultando um novo espaço de equilíbrio para o amadurecimento cooperativo.

ecocriação: o professor associa as atividades cooperativas da vida cotidiana do aluno e a natureza.

paz: é na paz que o aluno encontra-se e descobre a alegria para continuar a caminhada de vida. O educador cooperativo abre as portas para esse universo de possibilidades encontra vida no viver.

Os professores valorizam os jogos nas práticas pedagógicas. Alguns os utilizam como ferramenta educacional, ou como meio de recompensa com as crianças. Há iniciativas pedagógicas isoladas, porém significativas. Associá-las realiza o objetivo de proporcionar um ensino transdisciplinar, uma rede cooperativa.

9.4 Categoria: família

9.4.1 Subcategoria: A família na Escola - as atividades lúdicas

A família é peça fundamental para o processo de aprendizagem da criança. Na escola investigada, as famílias têm características próprias, muitas vivem em estado de pobreza e por isso, precisam trabalhar o dia inteiro. As profissões dos pais, exigem esforços físicos sobre humano, fazendo com que não deem atenção suficiente aos filhos, nos dias de descanso. Entretanto esse descanso não ocorre toda semana. Com isso, a proximidade com a escola, também é prejudicada, pois nos horários escolares os pais estão trabalhando.

Para oferecer uma proposta cooperativa, era necessário saber dos professores, o que pensam da participação das famílias na escola, já que havia muitos conflitos na relação das crianças com os pais. As famílias são importantes no processo significativo e cooperativos de aprendizagem para desenvolver os jogos, é necessário entender o olhar dos professores sobre as famílias.

As atividades lúdicas na escola aconteciam somente em algumas datas comemorativas, como foi o chá do dia das mães. Muitos professores afirmaram que várias tentativas foram realizadas para que os pais comparecessem a escola. Entretanto em função do trabalho e pela falta de compromisso com a escola, a grande maioria não comparecia.

Uma oportunidade de trazer os pais para a escola eram as reuniões bimestrais para a entrega de boletins do rendimento das crianças, algo que nas escolas municipais é habitual e algumas escolas têm sucesso com essa dinâmica.

A Professora Esmeralda queria deixar a escola com mais vida e trazer os pais, por meio dos jogos, para dentro da escola. Pensava que lhes cabia contribuir mais com estética do prédio. Assim afirma: *[...] trazer os pais para deixar a escola mais viva, não é porque tá cheio de crianças, que não precisa arrumar, é um lugar ótimo, arrumar os jardins, pintar, fazer alguma coisa [...]*

Com objetivo de aproximar os filhos dos pais, a Professora Ametista acreditava que além de organizar jardins, pintar cercas, as atividades devem ter outro sentido *[...] a criança vai ver e pensar, meu pai veio, meu pai trabalhou, agora eu vou estragar, sujar? Foi meu pai que fez isso. Penso que seria importante, interessante saber que seus pais, participam.*

Mas era nos jogos que se verificava a vontade da professora em realizar mudanças a fim de motivar os pais, a se aproximarem da escola.

[...] se a gente não tentar fazer e trazer os pais, nunca vamos saber. Eu acho, que tínhamos que

tentar uma, duas, três vezes. Não deu certo na primeira, na segunda já vêm pais eu acho, que temos que arriscar.

A Professora Jade sempre teve a preocupação em trazer os pais para a escola. Pensou em realizar reuniões à noite com os pais, mas esbarrava na resistência dos professores que só aceitavam realizar a reunião se os horários fossem compensados com folgas. Convidou um padre para dar uma palestra aos pais com resultados positivos, pois alguns pais melhoraram o relacionamento com os filhos. *O pai da Maria Eduarda veio agradecer a palestra, pois agora tinha outra visão de como tratar os filhos.*

Quando o pai foi entrevistado, disse que, após essa palestra na escola, refletiu as atitudes do casal e falhavam na formação dos filhos.

A escola, por mais que tivesse dificuldades em ofertar atividades para os pais, as poucas efetivadas atingiram o objetivo proposto.

A atividade social em que a escola recebeu um número elevado de pais, foi um chá para festejar o dia das mães. A Professora de Educação Física confirmou o fato, mas não demonstra interesse de realizar atividades de jogos, pois segundo ela: *[...] eles não vêm, são muito acomodados. Agora quando tem chá no dia das mães, vêm. Elas ganham através de sorteio brindes, eles comem e ganham, daí eles vêm. Eles não têm responsabilidade com as crianças.*

A professora criticou os pais das crianças, e mostrou um sentimento de tristeza e impotência, pois sabia da realidade de muitas famílias e que elas, não tinham um bolo, chá, ou uma alimentação adequada em casa.

A professora de Educação Física necessitou da contribuição das colegas e funcionárias para realizar qualquer atividade de jogos, que envolvesse os familiares. Ela não tinha uma fundamentação teórica para organizar um programa de jogos com as famílias, mas entendia que a contribuição dos colegas ampliaria seus conhecimentos.

A Professora Rubi não acredita que os pais viessem em qualquer programa de jogos, porque, *os pais não querem compromisso com a escola.* Informou que, quando a escola era de madeira, os pais vinham mais seguido e se interessavam pela escola. Queriam fazer horta, eram mais presentes. Ela conclui que não é problema da escola, mas do todo.

Os pais não têm mais compromisso de acompanhar os filhos. E eles não acompanham, porque a escola marca médico, marca dentista, marca aula de reforço, marca psicólogo, leva aqui, leva lá. Para vir no reforço, a van da prefeitura busca. Para que os pais vão se esforçar? Se vire a escola, se quiser que meu filho aprenda. É assim que eles pensam.

A professora Safira, sempre motivada e aberta para propostas, sugeriu a realização de uma gincana para o dia das mães desde que tivesse comida e para os pais uma atividade diferente. Ela disse que o SESC²⁷ realizou duas oficinas, uma de tricô, outra de enfeite de natal e que não apareceu nenhuma mãe para participar. A escola se empenhava em mandar bilhetes e usar telefonemas convidando a participar, mas os pais não compareciam.

Um dado interessante é que os pais mais participativos eram das crianças que não tinham problemas de rendimento. Esses pais são presentes, ao contrário daquelas com dificuldades, problemas de rendimento escolar, cujos pais são ausentes. A orientadora, preocupada com as crianças, afirmou que a escola já esgotou as possibilidades administrativas para fazê-los comparecer. Por isso, aciona o Conselho Tutelar para garantir os direitos dessas crianças.

A Professora Safira também referiu-se ao chá do dia das mães, expondo sua surpresa, pois, não só as mães compareceram para a homenagem, mas toda a família, vieram inclusive os cães de suas moradas, reafirmando que em toda a programação realizada pela escola o importante era oferecer lanche para os participantes, pois só assim eles compareciam à escola.

A professora Topázio comenta os problemas da escola, quando a Direção denunciou as famílias, ao Conselho Tutelar. Os professores receberam ameaças e ficaram impotentes frente à violência moral.

A professora Topázio era envolvida com os problemas sociais das famílias das crianças, tinha ciência do que acontecia dentro das casas, mas não conseguia vislumbrar as possibilidades para a família dentro da escola. Verificamos que os problemas requerem atenção e cuidados ao tratá-los, pois existem questões de ordem social, são seríssimas e a direção da escola não tinha condições de solucioná-las. Assim relatou alguns casos como crianças em idade escolar trabalhando como catadores de lixo, pais que estavam na prisão, pais violentos com as crianças, crianças com doenças emocionais e motoras, sendo incluídas na escola sem assistência individualizada, tráfico e uso de drogas, dentre outros.

Nesse contexto, a professora Topázio, orientou a investigadora sobre o modo de proceder na aproximação com as famílias, a fim de obter melhores resultados na investigação. As famílias precisam confiar. Assim relata: *Você tem que conquistar o respeito, como eu fiz com as mães. Primeiro elas são resistentes depois elas observam você correndo, quando elas precisam de atendimentos e começam a confiar em você. Hoje elas me param na rua para conversar, daí já disse que a conversa tem que ser na escola.*

27 SESC – Serviço Social do Comércio: mantido pelos empresários e comércio de bens, é uma entidade privada, que tem como objetivo, proporcionar o bem-estar e qualidade de vida, aos trabalhadores.

Já a professora Diamante respondeu que os pais frequentavam a escola quando eram chamados pelos professores, porque as crianças não realizavam as tarefas. A professora reconhecia que os pais eram muito humildes e com pouca autoestima e concluiu: *Falta muito da família na escola.*

A professora se emocionou, porque sabia da fragilidade e a falta dos pais para algumas crianças, *eles têm um carinho, a gente vê no olhar, que eles têm um carinho. Sabe, eles tão pedindo ajuda para você. Por favor me ajudem[...] então, os jogos cooperativos seriam ótimos.*

Para a funcionária Luz, os pais das crianças em sua maioria só vinham à escola *para fazer matrícula* ou para comemorações que tinham comida. Afirmou que muitos vinham buscar na escola o leite que o governo fornece gratuitamente para as crianças pequenas. Fora dessa situação, os pais não compareciam.

Os pais tinham dificuldades de se fazer presentes na escola. Na voz do professor, isso ocorria pela falta de comprometimento e interesse pela educação dos filhos. Só compareciam, por interesse, quando a escola oportunizava alguma festa, com brindes e refeições gratuitas. Sendo assim, a escola não conseguia construir de forma coletiva, ações que agregassem a família à escola.

9.5 Categoria: o jogo nas enchentes - dimensão política, cidadã e participativa

Motivação inicial deste trabalho, as enchentes deixaram muitas lições para a reflexão da comunidade escolar.

Nessa sessão, descrevemos, segundo o olhar dos professores, o jogo nas enchentes, a volta para a escola após as enchentes, o papel do professor na escola e os problemas enfrentados durante a enchente.

De acordo com os depoimentos, foi tudo muito rápido, as escolas, igrejas, residências abriram as portas para receber as famílias que haviam perdido todos seus bens materiais e não tinham onde permanecer. A população da cidade se mobilizou para ajudar, numa corrente solidária. Houve arrecadação de roupas, colchões, mantimentos, cobertores e brinquedos, pois, Guarapuava/PR é uma cidade muito alta, então os ventos são frequentes.

Era julho de 2014, além do vento que uivava pelos bairros atingidos, o frio era intenso e não ajudava em nada para o resgate das pessoas e animais naquela imensidão escura, em que se ouvia o barulho da chuva. As sirenes de bombeiros, policiais e militares soavam por todos os cantos, avisando

a população que algo estava errado na cidade. Nesse momento, os meios de comunicação e o calor humano invadiram todos os abrigos da cidade e mesmo na tragédia às pessoas se sentiram acolhidas.

9.5.1 Subcategoria: Os jogos nas enchentes

A escola investigada também abriu as portas para receber os flagelados da enchente, pois era a mais próxima depois da Igreja matriz do bairro atingido. Muitas crianças alojadas estudavam na escola. Então, não era um ambiente estranho para elas, os professores ajudavam na acolhida, de forma carinhosa e solidária.

Perguntamos aos professores se as crianças brincavam e de que brincavam naquele momento de sofrimento, de um futuro incerto.

Para a professora Safira, as crianças sentiam-se, acolhidas. Para os pais, foram momentos traumáticos, porém, para as crianças, nem tanto pois elas estavam com a família, comiam e brincavam no parquinho da escola. De acordo a professora, as crianças eram muito pequenas para entender a proporção do acontecido. O cenário, segundo ela: *[...] eles tinham onde dormir, estavam com avó, tia, toda família, e o cachorro que ficava amarrado na porta da sala de aula, então o pessoal da Associação dos Animais trazia ração e para crianças era como se fosse uma colônia de férias.*

Alguns professores não se envolveram nessa comoção. Quando questionados sobre a colaboração, justificavam que havia muita gente a ajudar. A professora de Educação Física enunciou uma análise realista sobre as pessoas alojadas na escola de forma preconceituosa *[...] as fraldas dos bebês, as mães jogavam no pátio, faziam as crianças fazerem cocô onde dava, jogavam camisinhas usadas nas salas de aula. Daí sabe, é muito difícil. Nossas crianças são desse jeito porque em casa não têm respeito."*

Causou estranheza a fala de uma professora que não contribuiu com as famílias no momento das enchentes: *"Eles (família), falavam com a maior naturalidade que a casa alagou e que ganhariam uma casa nova lá do outro lado da cidade, e que lá iria ser melhor que aqui".* Segundo a professora, eles achavam *"o máximo as enchentes, pois, eles ganham tudo do governo, caderno, comida, transportes, médicos. Porque vão se preocupar?"*.

A preocupação da professora nesse momento não era o *dar* gratuitamente os materiais, mas, a formação apresentada para essas crianças. Nada é conquistado, as pessoas têm a obrigação de fornecer gratuitamente o básico para as famílias atingidas, sem que haja contrapartida.

Ao contrário dos professores descritos acima, outros contribuíram de forma exemplar com as crianças e familiares. É o caso da professora Ágata, “[...] tinha as nossas crianças que estavam na Igreja, mas correram para nossa escola. Eles brincavam com as pessoas que vieram do SESC e nós também pegamos os brinquedos na sala de aula para brincar com eles.”

A diretora da escola e a orientadora foram as pessoas que vivenciaram de forma mais próxima as enchentes, são as primeiras a chegar para abrir a escola e, acompanharam todas as etapas do ocorrido até o término. Sobre os jogos que as crianças jogavam nas enchentes a diretora diz: [...] *eles brincavam, vinha o pessoal das Universidades. A gente vestia as crianças com roupas limpas, as crianças brincavam na chuva e se molhavam toda...*

As crianças ganharam muitos brinquedos, porém muitas preferiam brincar com o que a natureza oferece: água, terra e ar. Esse sentimento estava nas crianças, e pouco era trabalhado no processo de ensino-aprendizagem da escola.

Na escola há espaços com árvores, barrancos com gramas, espaços acolhedores, em que as crianças corriam em liberdade. Era uma realidade, que muito se aproximava de suas moradas. Em casa, não havia brinquedos suficientes para brincar, com irmãos ou amigos. Entretanto nas várias entrevistas, apresentavam histórias, de brincadeiras no rio perto de casa, no campinho do bairro, quadras ou que visitavam parentes em lugares, em que a natureza predominava. Brincar na chuva, na enchente, para elas era comum, pois fazia parte do cotidiano.

A professora Ametista, respondeu que os alunos voltaram à escola, após as enchentes, contando as atividades oferecidas na igreja do Verbo Divino²⁸. Segundo ela, as crianças gostaram muito de participar.

Uma das pessoas mais envolvidas no local das enchentes, com contato direto com as famílias e crianças na escola, foi a funcionária Luz. Ela esteve à frente da cozinha, recebendo a alimentação para as crianças. Muitas histórias foram contadas, inclusive sobre os jogos das crianças. *Brincavam... veio umas pessoas das Universidades, trouxeram bolas, trouxeram brincadeiras, teve umas pessoas, que fez uns times aqui na escola, tinha doces, chocolates, apesar de toda situação estava muito divertido, todos queriam brincar. As crianças no fim não queriam ir embora, porque tinha muita comida, médicos, assistente social, meninas da enfermagem. As crianças falavam na volta para escola, cadê o povo, as comidas que estavam aqui? Tinham umas caixas d'água que eles nadavam, se a gente piscava eles*

28 É a igreja em que as famílias ficaram alojadas no período das enchentes.

estavam dentro das caixas, faltou água sabe? A gente se distraía, eles pulavam dentro das caixas.

Como faltou água em todo bairro, foram providenciadas caixas d'água para abastecer as escolas e igrejas do entorno. Eram várias caixas d'água e, segundo Luz, as crianças criaram novas brincadeiras.

As professoras também afirmaram que os donativos de roupas foram muito grandes. Chegou a ter uma sala lotada. Então, as mães não tinham a preocupação em economizar roupas. Assim que as crianças se molhavam, logo, trocavam e jogavam nos arredores da escola as roupas molhadas, porque segundo elas, não havia como secá-las.

Luz continuou a relatar sobre as crianças: *As enchentes mostraram uma coisa aqui na escola. Mas eles iam voltar para sua realidade. Por isso, deixamos eles brincarem, comerem, correr e tomar muito refrigerante. Para daí, voltarem para a realidade deles. Mas quando voltaram para escola, a gente viu a decepção deles. Cadê tudo? Eles perguntavam.*

Apesar da tragédia, as crianças brincavam e se divertiam, e quando tudo acabava, sentiam falta daquele momento. Algumas perguntavam: *Quando vai ter outra enchente, para nós brincar e comer?*

9.5.2 Subcategoria: Pouca cidadania muita política. A escola “na” e “pós” enchente

As enchentes deixaram um aprendizado muito grande para a escola. Muitas pessoas se solidarizaram com a tragédia, mas quem realmente viveu aqueles momentos na escola têm muito a contar: histórias de superação, mas também de abandono.

Os professores sofreram agressões verbais, por pessoas de fora da escola sem conhecimento da gestão, da direção de uma escola. Como tinham que cumprir horários, os professores organizaram a parte pedagógica. Era período de férias e as aulas reiniciariam logo que a escola estivesse liberada dos alojamentos.

Foram recebidos muitos medicamentos para primeiros socorros, aparecem doentes e os professores da escola fazem o papel de enfermeiros. Falou uma professora, indignada com a situação: *chegou a vir uma pessoa quebrada pra cá, daí nós intervimos. Essa pessoa, estava numa cama passando mal e durante todo dia não tinha um enfermeiro cuidando, só vinham na hora de tomar remédio, chegou ao cúmulo que queriam colocar uma cama de hospital aqui, daí eu tive que interferir seriamente.*

As professoras que ajudaram são ridicularizadas e maltratadas, chegando ao ponto de terem que ouvir ofensas morais como: *as professorinhas não querem trabalhar.* Não são compreendidas porque

deram voz e apresentaram argumentos de respeito à sua profissão, sem deixar de ajudar naquilo que realmente lhes competia dentro da escola.

Segundo a professora, após as enchentes, a escola ficou muito suja, porque *não existia um cuidado com que não era meu*. Os banheiros ficaram entupidos, porque também serviram de lixeiras. Famílias fizeram necessidades fisiológicas dentro da sala de aula, evacuaram nas roupas que ficaram dentro de caixas de papelão durante todo o período de abrigo. A escola ficou uma bagunça.

Até iniciar o ano, as professorinhas²⁹ realizaram um mutirão para lavar toda a escola para receber os alunos. As pessoas que se apresentaram para serem fotografadas e ajudar no início da tragédia desapareceram e, por fim, os familiares das professoras e funcionárias tiveram que assumir a tarefa.

As pessoas dos órgãos públicos, responsáveis pela distribuição das roupas arrecadas, compareceram à escola e levaram um pouco das roupas, deixando grande parte para que a escola assumisse mais esse compromisso de distribuí-las a quem necessitasse.

As professoras foram incumbidas da tarefa de levar as doações excedentes até as instituições carentes do Município, pois a sala ocupada com o material era uma sala de aula. A escola não dispunha de veículo próprio, as professoras foram com os carros particulares ajudar a escola nessa tarefa.

O órgão responsável pela distribuição dos medicamentos, também não cumpriu com seus deveres. Deixou vários medicamentos na escola, muitos com prazos de validade e não foram buscá-los. Com outra lição de cidadania as professorinhas juntam os remédios e levam ao órgão competente para que outras pessoas necessitadas.

9.5.3 Categoria: o Papel do professor cidadão

Para ser cidadão, é necessário ser íntegro, cooperativo, solidário, social, digno, para que por meio dos valores, provoquem nas crianças a cidadania. Para isso, devemos ouvir a voz do professor, para que futuramente, ele entenda a importância de ouvir a voz das crianças, no sentido de que cidadania é participação na comunidade para transformações na convivência social de todos.

A cidadania está ligada a um modelo de sociedade que, segundo Silva e Silva (2009), são atreladas a modelos teóricos de justiça, de liberdade política, econômica e social desenvolvidos acordos com as prioridades de cada sociedade.

29 A palavra Professorinha foi a nomeação dada as professoras que estavam auxiliando no momento das enchentes na escola, por pessoas responsáveis por uma Secretaria do Município, também envolvida no evento.

A Professora Jade, conceituou o professor cidadão: *carinhoso, acolhedor, não só aquele que ensina que tá ali para pôr conteúdos na cabeça das crianças, mas assim conhecer aquilo que elas conhecem a realidade das crianças. Eles até mudariam o papel delas aqui na escola.*

A diretora acreditava que o papel dos professores também era substituir pai e mãe na escola. Como tinha pais ausentes, há professores que também o são. Havia certas atitudes dos professores que ela recriminava e não concordava como gritar com as crianças e se recusar a aceitar os alunos que são mais inquietos. Por isso, uma apologia ao amor dos pais.

Mesmo sabendo que essa comparação acima descrita é diferente do comportamento que se deseja dos professores na escola, entendemos o comportamento e a colocação da professora, que vivenciava a realidade das crianças além da escola, pois residia no Bairro São Vicente, atingido pelas enchentes. Nesse bairro havia significativo índice de violência contra as crianças. E uma dessas violências era a ausência dos pais na vida das crianças e a professora queria dar carinho e amor e exigia do corpo docente. [...] *porque como vou trabalhar cidadania se não conheço a realidade dessa criança para ela se tornar cidadã entende? Porque, eu tô aqui, eu xingo a criança, jogo para secretaria, não aguento mais, não quero na minha sala né? Mas eu não senteji, para perguntar e saber o que ela está passando hoje.*

A Professora Jade acreditava que tratando de forma diferente a criança se acalma. Fazia sempre uma oração, na hora da entrada e, para ela, isso surtia um grande efeito. Ela não pensava em doutrinar as crianças, mas que fosse um momento de reflexão, quando podia pedir saúde, paz e paciência. Segundo ela, *se todos pensarem dessa forma, pensarem que isso é importante para todos, a escola vai mudar ainda mais.*

A escola já pensava na diversidade de religiões, não impondo somente uma corrente de pensamento, mas dando liberdade para as crianças se expressarem naquilo que elas acreditavam, o que é um fator positivo.

Outro fator que chama à atenção, averiguado durante a entrevista com a Professora Jade, foi o fato de respeitar a diversidade de pensamentos dos professores, além de empenhar-se para que eles tenham atitudes positivas.

A Professora Safira explica como era sua concepção o professor cidadão, e, os exemplos estavam ligados a esse conceito. As crianças imitavam os professores e isso fazia parte de sua formação inicial. Para esse conceito: [...] *eu sempre quando criança tive professores que foram meus exemplos a seguir, uma coisa de educação, de postura, ética, uma coisa bonita, uma coisa de transformar, fazer, e com a questão mesmo de comportamento, higiene, eu sempre tive isso. Quando me formei eu me vestia*

adequadamente, para as crianças, um batonzinho na boca, cabelo penteado e via que minhas alunas me seguiam. Os alunos seguem a gente pelo lado bom e pelo lado ruim.

Percebemos o momento que a escola estava passando por extremo desgaste físico e psicológico do corpo docente, exigindo dos professores uma força desumana em relação ao sistema de ensino e conseqüentemente das crianças, pois os problemas ao final de ano se acentuaram, causando um acúmulo de tarefas para os professores e diretores. *Estou na expectativa que os cinco anos passem rápido (risos). Quando me aposentar, quero fazer crochê, tricô e ir nos bailes da terceira idade”*

A professora Safira, no exemplo, de como entendia ser o professor cidadão, provocava os colegas, no sentido de serem exemplos pedagógicos para as crianças, porque falando em cidadania, orientava-os a ler certos livros que estão relacionados com a disciplina. No entanto, alguns professores alegam que não gostam de ler. Logo a Professora questiona como os colegas conseguiam *“ensinar aquilo que não fazem, ou não vivenciam?”*.

Compactuamos com a Professora Safira, pois semelhante relação acontece com o questionamento sobre os jogos. Ao perguntar para as crianças, se as professoras jogavam com elas, a resposta era negativa, com exceção do professor de Educação Física e Ensino Religioso.

No entanto, em outro questionamento, os professores, são unânimes em afirmar que os jogos são importantes para a aprendizagem, o que também causou estranheza, já que se os professores não vivenciam os jogos, como podem ensiná-los? Para acontecer o processo de aprendizagem cooperativa significativa, em suas diversas interfaces, os jogos devem ser vivenciados pelas crianças, só assim serão interiorizados em sua forma concreta.

Ao falar sobre cidadania e os projetos que abordam esse tema, a Professora Jade, expõe novamente o projeto sobre lixo reciclável, idealizado para a escola. Confeccionou lixeiras para a separação do lixo. No início do ano, no período de planejamento, orientou os colegas sobre como abordar o tema. Fez o mesmo trabalho de orientação com os funcionários, pois esta não é uma ação isolada.

Entretanto, os professores não cooperavam e não separavam o lixo nas lixeiras. Mesmo assim, não se desmotivou. Em tom de brincadeira, chama à atenção sobre a importância do projeto. Assim, relata: *Daí com a maior cara de pau, eu tiro a garrafinha plástica da lixeira errada e pergunto: Prêmio!!! Isso é reciclável ou não? Levo tudo na brincadeira.*

Segundo ela, existia uma dificuldade muito grande em cumprir as regras do projeto, e como ela havia respondido em questionamentos anteriores, reafirmou seu posicionamento de que havia um grupo na escola resistente à mudança. Mesmo assim, não desistiu do projeto.

No Projeto de Intervenção, fizemos questão de cooperar com a professora, colocando as lixeiras bem visíveis para as crianças. São ações simples de cidadania a serem trabalhadas diariamente na escola, estimulando as crianças a cooperar e serem partícipes do projeto desenvolvido pela professora.

A Professora Esmeralda se referiu ao papel do professor cidadão como um trabalho de formiguinha, contínuo. Ela acreditava que se não mudassem de professor a cada ano, os resultados seriam mais positivos. Pelo modelo educacional, o professor só podia permanecer com a mesma turma um ano. Na sua concepção, isso é um tempo curto para trabalhar todas as questões que ao longo do ano surgem. A questão social em seu entendimento é a principal função que o professor cidadão deve desenvolver.

Sobre a participação das crianças no processo de aprendizagem, fazendo referência à voz das crianças, ela responde, com toda segurança: *Eles estão entalados aqui (mostrou com um gesto em sua garganta), o grito deles tá aqui, por causa das questões que eles vivem um ambiente pesado, sujo, físico e moralmente. Não têm carinho, amor. O palavreado é complicado e para eles se tornou normal, daí eles trazem para a sala de aula.*

A professora Ametista concorda que o trabalho, é um processo vagaroso, mas deseja trabalhar em grupos com os colegas. Sobre o papel do professor cidadão diz: *Ah! O nosso papel é de formiguinha, uma migalha aqui outra ali, para no final ter um resultado grandioso. Eu vejo alguma melhora.*

No depoimento, havia vontade de mudanças, trabalhar de forma coletiva. Com muitas ideias para realizar, a professora não tinha confiança necessária no grupo para propor projetos e indicar objetivos.

Mesmo não sendo o objetivo de trabalhar jogos cooperativos com os professores, verificamos pelo cenário descrito que há necessidade de vivenciá-los futuramente, pois eles têm características essenciais para superar as dificuldades apontadas na convivência dos professores.

Sobre a participação dos alunos no planejamento de ensino, a professora Ametista, admitiu que a turma atual era apática e se não os provocassem não falavam nada. Comparava-os com os alunos do ano anterior quando, segundo ela o IDEB³⁰ subiu.

A professora Diamante afirmou que ser professora cidadã é uma batalha, alertou para a necessidade de acompanhamento de um psicólogo para trabalhar com crianças com dificuldades,

30 IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

afirmou a importância dos professores conhecerem a realidade do aluno, fez uma crítica à formação do Pedagogo, em que situações de violência ou problemas familiares envolvendo crianças são pouco estudados na Universidade. Assim se manifesta: *[...] um acompanhamento de um psicólogo para entender, o que eu posso fazer melhor ou como posso agir com esse aluno! Com a Pedagogia, a gente não tem como dar conta desse recado!*

A Professora Rubi afirma, com convicção, que seu papel era o de ensinar, entretanto, na escola, os professores estavam fazendo mais que isso, pois o momento era delicado e outros papéis eram assumidos para dar conta da formação da criança. Assim ela se manifesta: *[...] a gente faz mais que professor, a gente tem que atender de tudo com eles, não só ensinar. As brigas da família, eles estão assim, roubar dos outros é normal. Eles passam nas carteiras do outro colega e pegam o material, a gente vê e eles dizem: Não vi. Daí quando a gente ameaça que vai levá-los à direção, o material aparece, não sei de onde!*

Ainda, a professora Rubi que estava desanimada relatou uma conversa de um aluno ensinando o outro a roubar. Ela interveio, explicando as consequências e ele deu a seguinte resposta: *[...] o que adianta falar com os policiais, eles não podem fazer nada professora.*

É bom lembrar que eram crianças entre sete a onze anos com quem os professores tentam trabalhar valores. Segundo a professora, a mídia tem sua parcela de culpa, por isso, esses casos acontecem em sala de aula, pois é o reflexo do momento do País.

A docente sobre a participação das crianças no seu planejamento e se são ouvidas, respondeu *“Tento ver outras coisas que despertam eles. Alguns perguntam, são joias, trazem coisa que pesquisaram, vão atrás. Mas têm aqueles que dizem: aprender porquê? Esses são apáticos, não querem nada com nada...”* Ainda, reafirmou, sobre o papel do professor, que tem que trazer coisas diferentes, tem que ser criativa, não pode ser só no papel e no livro.

A Professora Turquesa, quando se manifestou sobre o papel do professor cidadão: *Cuidar deles, porque na verdade nossa escola acaba sendo um depósito de crianças, a gente consegue o que está no nosso alcance, porque não conseguimos, porque como dizem alguns professores a gente fica cuidando deles [...] cuidando deles.*

A professora expôs que havia dez anos que trabalhava nessa escola e não era dessa forma. Havia mais participação dos pais, conseguiam realizar todas as tarefas e ainda auxiliavam os alunos que tinham mais dificuldades, mas agora estava impossível. Justificou, alegando a falta de valores entre eles, as crianças recebem muitos benefícios como material escolar e não valorizam. Assim relatou: *Eles ganham*

cadernos, rasgam e jogam na cabeça do outro, eles usam para machucar o outro, eles não cuidam!

Há entre elas, movimentos positivos que as faziam ter esperança para construir atividades conectadas entre seus pares, pois todas percebiam as dificuldades e apontavam como devem ser trabalhadas. No entanto, pelo cansaço físico, não se permitem pedir ajuda para o grupo. Os professores, de um modo velado, pediam socorro!

Concluimos que é necessário ouvir a crianças e os professores, formando grupos cooperativos descobrindo modos para enfrentar melhor essa etapa.

Os professores gostavam e queriam trabalhar em grupos, tinham projetos, conectados aos conteúdos, de forma lúdica, trabalhavam com jogos matemáticos, que estudam a legislação dos sistemas de ensino e estão sempre atualizados com as questões de reformas, traziam palestrantes para a escola, estavam preocupados com a qualidade de vida escolar, preocupados com a formação cidadã das crianças.

A partir desses depoimentos e dos elementos verificados que existiam nessa escola, foi possível afirmar que há necessidade de se construir um projeto transdisciplinar que vá além dos conteúdos programáticos. Nesse sentido, o carro-chefe desse projeto, chama-se: jogos cooperativos.

Capítulo X – Depois do conhecimento: uma Intervenção Prática (Pedagógica)

10.1 Introdução

Depois de conhecer as representações, expectativas, sentidos desejados e realizados, devido à necessidade responsável, tomamos a liberdade de colocar em prática uma intervenção pedagógica por meio de jogos cooperativos. É esse relato de atividade que compõe o capítulo: Depois do conhecimento: a Intervenção Prática (Pedagógica).

10.2. Estamos começando a jogar juntos. A Intervenção Pedagógica Cooperativa

A Intervenção Prática (Pedagógica) de Jogos Cooperativos é elaborada, a partir dos resultados que a investigação mostra sobre o estabelecimento de relações com o que, não só as crianças mas também pais e professores – suas contribuições, gostam e gostariam de jogar na escola.

Antes de iniciar a Intervenção Prática (Pedagógica), ocorreram encontros com as crianças para explicar como são os jogos cooperativos de maneira lúdica em sala de aula, bem como nos demais espaços escolares. Para cada dia de práticas, eram apresentados vídeos infantis com objetivo de mostrar como a cooperação era vivenciada. Para essas práticas foram disponibilizadas, pela regente de turma, vinte aulas, para que as crianças conhecessem a dinâmica dos jogos cooperativos. As ressignificações dos jogos e vídeos resultaram em mais tempo do que havia sido determinado previamente. Alguns jogos e vídeos desenvolveram-se em duas aulas, outros em menor ou maior tempo, dependendo do processo de ressignificações das crianças. Foram selecionados os seguintes vídeos, conforme figura 8.

- O menino e a árvore. *Link:* <https://youtu.be/bNloNXFNiFY>
- The world is changing. *Link:* <https://youtu.be/0sCKoWrZ9jY>
- A importância da Cooperação. *Link:* <https://youtu.be/NNoAdZA6S7w>
- Motivacional - Trabalho em equipe - Juntos fazemos mais e melhor! *Link:* <https://youtu.be/twg9SCt76UE>
- A Ponte - Trabalhando em equipe *Link:* <https://youtu.be/4rnKvrV2D-w>
- Corrida de crianças deficientes. *Link:* <https://youtu.be/7UXil-LsuUk>
- Pixar festa nas nuvens - Reflexão sobre diferença. *Link:* <https://youtu.be/pktG7AJRL8k>



Figura 8: Vídeos sobre cooperação
Fonte: autora (2016)

Após as apresentações foi firmado um Acordo Social Cooperativo entre a investigadora e as crianças. Elas decidiram as palavras mágicas a serem usadas durante as Intervenções Práticas Pedagógicas.



Figura 9: Acordo Social Cooperativo
Fonte: a autora (2016)

Para esse novo desafio, houve o cuidado ao executar jogos que agregassem ao grupo de crianças, valores de solidariedade, cooperação, felicidade, justiça, igualdade, fraternidade, para todos sentissem-se acolhidos, para a efetiva participação coletiva. A seguir, elencamos algumas atividades da Intervenção Pedagógica, conforme seguem: balões coletivos, futpar, mãozinha e pezinho, estrelinhas, mãe-cola, bolinha de sabão, bola ao gol (bolas azuis) e corda cooperativa zerinho.

É importante salientar que, para todos os instrumentos³¹ utilizados nos jogos, houve inicialmente, um processo de adaptação da criança, uma vez que tivemos informação (entrevistas aos professores) que as crianças muitas vezes apresentavam medo do material utilizado no momento do jogo. Sobre essa situação, a professora de Educação Física, confirmou citando Ingrid: *Ela ficava no ladinho da corda, pulando sozinha e não pulava com os colegas.*

Nessa perspectiva, a confiança adquirida entre o grupo e o professor é essencial, pois são eles que possibilitam os caminhos percorridos no jogo. O trabalho em grupo, a adaptação aos jogos e seus instrumentos são fatores importantíssimos, pois por meio desse processo, as crianças são motivadas, o que contribui para que não tenham inseguranças futuras em outras atividades, que as impeçam de crescer no processo natural de desenvolvimento humano.

Por isso optamos pela metodologia lúdica nas intervenções, considerada essencial nessa faixa etária. As crianças discutem mais as regras do jogo do que o praticam corporalmente. É no discutir que a criança compreende o que está acontecendo na situação, no caso: o jogo. (João Freire, 2003). Assim, a importância e a orientação do professor ao momento de apresentar o jogo ao aluno. Nessa etapa, a criança dialoga, não só sobre as regras, mas sobre a melhor forma de executar o jogo. Verificamos na investigação (observação participante) que algumas crianças tinham experiências desagradáveis com a corda e bola, pois, segundo elas, não sabiam jogar e viram-se em situações desconfortáveis. Tinham medo, principalmente da corda. Ficavam olhando os colegas hábeis, e isso as inibia.

Quando há um processo na aprendizagem, a criança tem a tendência de ficar mais segura em participar do jogo. Mas isso não quer dizer que os desafios e os medos desaparecem, porque fazem parte de todo andamento do processo. As crianças precisam ousar, aventurar-se, enfrentar obstáculos, sair da zona de conforto, em que muitos pais e professores as colocam. Quando apresentado o jogo com a corda, houve contato das crianças com o instrumento, permitindo que elas explorassem as cordas em suas diversas percepções, mas o medo estava presente.

31 Instrumentos: materiais pedagógicos utilizados nos Jogos Cooperativos. Ex: cordas, bolas, bastões, arcos.

Para ilustrar a importância do processo com jogo corda, são relatadas algumas passagens, demonstrando como o processo é contínuo com etapas a superar.

O processo com o jogo corda se deu da seguinte forma: num primeiro momento, as crianças ouviram as regras do jogo. Após experimentaram várias formas de saltar, rastejar, caminhar, passar por cima e por baixo da corda. Depois passam com os colegas, de mãos dadas, pularam em duplas, trios, até chegar a passar ou pular com todos, ao mesmo tempo, um jogo em que todos realizaram movimentos em conjunto. Verificamos que o instrumento corda tornou-se familiar no decorrer da aula. Após, foram executadas, variedades de atividades cooperativas com cordas, até chegar-se ao zerinho. O Jogo Zerinho é um jogo semicooperativo em que as crianças, por meio de ações cooperativas, superam-se, enfrentando um obstáculo importante a competição.

Na brincadeira de corda zerinho, o professor conta ininterruptamente até certo numeral e desafia as crianças a passarem pela corda sem deixá-la vazia. Alguma criança está passando, sempre, pela corda. Se isso não ocorrer, volta a contagem e começa-se a contar novamente. Por isso, o nome da brincadeira Zerinho (João Freire, 2003).



Figura 10: Vivência “Zerinho”
Fonte: a autora (2016)

Nesse jogo, as crianças discutiram, mas não chegaram a uma conclusão. Algumas queriam passar de qualquer forma. Para elas, o importante era correr e desafiar-se. Pelo perfil das crianças, os

maiores impunham as regras. Willian não aceitava e saiu da brincadeira chorando, pois não ouviam o que ele sugeria. As regras eram discutidas no início do jogo, principalmente quando existiam na turma, crianças com idade bem superior ao normal, como no caso. As regras, foram acordadas, para que todos tivessem voz e sejam respeitados. O professor orientou as crianças para os seguintes passos: todos tinham direito de falar para sugerir; todos deviam ouvir as sugestões dos colegas; é possível para todos executar a estratégia da maneira proposta pelo grupo? Todos concordam com essa forma de executar?

A atividade mãe cola foi uma das atividades em que as crianças se integraram e muitos sorrisos foram observados. É uma atividade de pega-pega, em que as crianças elegem um pegador, que cola os colegas. Esse colar, é somente encostar a mão no colega que fica imóvel, até vir outro colega e o salvar, com o mesmo toque. Assim, ele volta para a brincadeira. Essa brincadeira era uma das atividades de rotina das crianças. Adaptamos somente uma regra, ao momento em que as crianças pegavam os colegas. As crianças pegadas, passam a ser pegadores também, assim há vários pegadores. Verificamos que as crianças começavam a se ajudarem mutuamente, pois começaram com a ajuda ao colega pegador.

Mesmo sendo uma atividade adaptada, as crianças não ficavam satisfeitas ao final da brincadeira, visto que adaptada teve um fim, enquanto na brincadeira original não há um fim. Mesmo que o objetivo da pesquisa é de possibilitar ações colaborativas, existe um aspecto mais importante a se considerar: o prazer pelo jogo nunca deve terminar. Quando o jogo é divertido não tem hora para acabar.



Figura 11 Vivência: mãe cola cooperativo
Fonte: a autora (2016)

Na Intervenção Prática (Pedagógica), entendemos os jogos semicooperativos como uma atividade em que há disputa entre as crianças, existem equipes com um ganhador e um perdedor, mas as estratégias das equipes, para conseguir vencer são refletidas e decididas pelas equipes. Após discussões entre os participantes, a equipe chegou a um consenso da melhor estratégia e, conseqüentemente, do sucesso da atividade. Dessa forma, mesmo sendo um jogo em que havia uma equipe ganhadora, o processo, para que isso acontecesse, foi cooperativo. Havia o trabalho do professor explicando para as crianças o que é o perder e que é o ganhar.

Nessa perspectiva, mostramos para as crianças que existem momentos em que se perde, e esse perder é refletido com a equipe, naquilo que não foi executado ou superado de maneira satisfatória entre os membros da equipe. Logo não existe um perdedor, mas um aprendizado coletivo de conscientização daquilo que precisam melhorar para a superação individual ou coletiva da equipe.

Após essa breve explicação sobre os cuidados que se teve na execução dos jogos de intervenções, faz-se necessário ouvir as crianças, mais uma vez, sobre a Intervenção Prática (Pedagógica): o que mais gostaram o que melhorou na turma e em si. Nos depoimentos, as atividades foram nominadas e ao mesmo tempo, discutidos os resultados obtidos com as crianças, pois as manifestações dos movimentos delas estavam cheias de significados que justificam seu modo de viver

Beto e Peter: *Eu gostei da estrelinha, bolhas de sabão, mãe-cola, bolas de borracha azuis.*

A comemoração do Dia da Criança, é prevista no Projeto de Intervenção Prática (Pedagógica). Para esse dia, foram elaboradas duas atividades cooperativas.

Uma das atividades era levar bolinhas de sabão. As crianças recebiam tubinhos com água e sabão para vivenciarem a experiência. O mesmo barranco que servia para as crianças brincarem de escorregar foi usado para subir e assoprar as bolinhas. Despertar as crianças para contemplar as bolinhas subindo ou descendo, observar a cor ao sol, fez com que os olhos brilhassem e viajassem para mundos imaginários que só elas interpretavam. Essa alegria se concretizou em sorrisos, saltitos e muita euforia. Não houve agressões, nem lágrimas, somente felicidade, pois perceberam que era um dia de celebração entre eles.



Figura: 12: Vivência “bolinhas de sabão”
Fonte: A autora (2016)

A atividade proposta bola ao gol era uma atividade realizada em pequenos grupos. As crianças ficavam dispostas em círculos, com as pernas afastadas, rolando a bola com as mãos, tentando fazer gol nos espaços entre as pernas dos colegas

A não diferenciação entre meninos e meninas foi abordada por meio do jogo. Propositamente, levamos bolas azuis para todos, que jogam com um brinquedo da cor instituída pela sociedade de ser somente para meninos.

Independentemente da cor da bola ou até mesmo da bola, dita para meninos, se o jogo é desenvolvido num processo de aprendizagem contínua e lúdica, em que o prazer do jogar, do divertimento, esteja presente, não importam as questões de gênero, mas o prazer em jogar e sorrir. Existe uma aprendizagem significativa, que ignora, mas especialmente nessa atividade, o ajudar-se mutuamente, foi essencial. As crianças sugeriam aos colegas como deviam empurrar a bola, às vezes, mais forte, às vezes mais fraca. Perceberam que se a bola fosse menor seria mais difícil defender o gol. Verificamos que as crianças refletiram sobre as possibilidades do jogo: *Se você bater forte na bola, ela vai subir!* (Silvio)



Figura 13: Vivência bola ao gol
Fonte: a autora (2016)

Nessa idade, as crianças falam muito durante as atividades. Como as bolas são de plástico leve, batida forte, realmente, sobe. Após o jogo, as crianças, ainda não sentam para refletir sobre o processo do jogo, externar o que deu errado ou não, falar de suas percepções. Há necessidade de provocá-las ainda durante o jogo, pois na medida em que se desenvolve, a reflexão virá como consequência e servem para executar novas variações de jogo. Durante o jogo realizado, as crianças expressaram-se significativamente, como descrito anteriormente. Nessa faixa etária é necessário deixar a criança se expressar independente do tempo, mas no seu tempo.

Ainda no jogo, ocorre a transdisciplinaridade no processo. Os valores se apresentam nessa prática, o respeito em constituir um grupo no qual as crianças contribuem com suas particularidades, com os objetivos do grupo. Não existem julgamentos, só possibilidades para realizar o jogo. Não há preocupação com os resultados, mas as crianças percebem que ultrapassam obstáculos pessoais e coletivos. Identificar essa construção de linguagens e comunicação entre as crianças leva a valorizar ainda mais os jogos no processo de aprendizagem na escola e no ensino de suas vidas.

As crianças em grupo, no jogo, sentiram-se seguras, pela confiança nos colegas, naquilo que foi decidido em comum acordo com o grupo. Brincavam sem medo e com liberdade, cooperativamente. Uma utopia? Não. Somente um movimento de crianças, a quem se oportuniza a felicidade, porque têm seu direito de jogar garantido, numa proposta para a escola que entende que o jogo é importante e

fundamental para a vida. É uma garantia a eles, pois existem políticas públicas que asseguram esse direito à criança.

Vasco gosta de: *Estrelinha, mãozinha e pezinho.*

Quando a investigadora chegou à escola, nessa fase de Intervenção Prática (Pedagógica), as crianças vinham ao seu encontro, com lindos abraços e questionamentos como: *Quando vamos jogar com os balões de novo?* Isso demonstra que pelos jogos, são impactadas de alguma forma.

Willian, em certas brincadeiras, irritava-se com frequência, porque queria que fosse de forma a privilegiar somente suas habilidades, independente dos colegas. Quando não conseguia o objetivo, chorava e sai da brincadeira correndo, para se esconder atrás de um dos prédios da escola.

Na intervenção, do jogo com o balão, foi possível a ele e aos outros colegas executar a atividade sem competição e de forma solidária. Mesmo assim, era necessário provocá-los no processo de aprendizagem do jogo, para que, no primeiro momento, brincassem sozinhas, depois em duplas e, por fim, em grandes grupos ou em equipes. Nesse momento, Willian joga de forma coletiva. Quando o seu balão caía no chão ele não chora, porque entendia que os balões dos colegas também caíam, e isso não o tornou uma criança melhor ou pior que eles.

Willian ficava mais seguro nas atividades motoras e a autoestima aumentava, conseguindo superar-se e fazer o que antes não conseguia. Para ilustrar, foi descrito algumas superações, observadas durante a pesquisa, de Willian, são elas: ajuda a cuidar do balão do colega, ajuda o colega a não deixar cair o balão. Se o balão cai, ele o apanhava e começava a brincar de novo.

A atividade com balões foi motivadora para que as crianças conhecessem a grande variedade de possibilidades de jogar com o corpo. Cada criança ganhou um balão e sob orientação, lançavam-nos com as mãos, com as pernas, pés, ombros, todas as partes possíveis do seu corpo. Muitas possibilidades foram sugeridas pelas crianças, tais como: *“podemos jogar com o bumbum? Ou, podemos jogar com o rosto? Com a barriga? (muitos sorrisos)”*. Algumas manifestações sobre essa atividade:

Ana Paula: *Balão, aquele de tocar.*

Mediante os depoimentos das crianças nesse jogo, comprovamos que quando se tem um ambiente favorável, quando se sente mais sensíveis aos sentimentos dos colegas, mais dispostas a cooperar, ajudam ao grupo e contribuem para transformar o mundo. A consequência é uma melhor qualidade de vida para todo planeta. (Orlick,1978).

Ema, após a intervenção, mostrou superações e avanços. Assim ela se manifestou: *Eu gostei das mãozinhas e dos pezinhos, da estrelinha, eu melhorei um pouco. A Ana Maria melhorou nas tarefas,*

eu melhorei porque faço sozinha.

A atividade estrelinha citada por Ema, nada mais é do que a atividade “roda” do conteúdo de Educação Física, ginástica artística, só que executada de um modo cooperativo. Separamos a turma em grupos e, realizaram-se estações. Foram dispostas cordas que atingiam o chão da escola. As cordas ficavam estendidas, numa direção inclinada, as crianças iniciam com a posição cócoras de um lado da corda, posicionaram as mãos do outro lado da corda e as deixavam entre os braços e o resto do corpo. Inicia-se o movimento imitando o pulo de um sapo. Após conseguir pular o primeiro passo do movimento, os colegas auxiliavam nas próximas etapas, pular na parte mais alta da corda. As crianças foram orientadas sobre como proceder para ajudar os colegas. Na atividade de estrelinha e no futpar, Ema, além de se identificar com a atividade adquiriu autonomia.

No entanto, quando lhe foi solicitado que ficasse sozinha nas aulas, o cenário se modificou. Nas atividades cooperativas, Ema tem, realmente, mais autonomia nas ações corporais, aqui, desencadeiam na criança, uma teia de emoções, sensações, percepções fazendo-a participar muito mais nas atividades cooperativas.

Ana Maria, é uma menina falante e sempre atenta ao cenário dos jogos, gosta *de jogar balão, pular corda e dos pezinhos*. Afirmou, também, que os colegas Vasco, Andreia e Kenia melhoram muito nas brincadeiras, havia nela atitudes de generosidade. Ana Maria, uma criança sempre disposta a ajudar e contribuir com o grupo, observa os colegas que brincam mais do que em outros momentos. Isso é importante, pois se tinha um cenário de agressividade entre as crianças, e Ana Maria percebeu a diferença entre o antes e o depois da Intervenção Prática (Pedagógica) com jogos cooperativos. Certamente, os jogos estão despertando um olhar diferente.

Logo, é possível constatar que Ana Maria tem uma consciência coletiva, mais uma vez essa constatação é oriunda da vivência de se jogar cooperativamente.

É o que afirma João Freire, (2003, p 12), quando menciona o desenvolvimento da consciência humana. Assim se manifesta:

Temos de nos dotar da capacidade de testemunhar os acontecimentos que vivemos. Nossa intenção é indicar possibilidades de educar desenvolvendo a consciência e a autonomia, integrando o corpo no projeto educacional, para que possamos compreender um pouco mais a nós mesmo, como indivíduos e como cidadãos.

Tanto Ana Maria, como alguns colegas sentiram-se melhor em dar entrevista sozinhos, ou no

máximo, em duplas.

Quando entrevistadas em grupo, algumas crianças mostraram-se constrangidas em falar dos colegas e de si próprias, principalmente quando estavam presentes as crianças mais agressivas da turma. Observamos que os outros participantes da entrevista, não falaram espontaneamente ou, às vezes, não conseguiram falar. Percebemos isso em algumas respostas são dúbias, na etapa após a Intervenção Prática, mesclamos as entrevistas, algumas realizadas separadamente, outras em duplas o que fez com que falassem com mais tranquilidade, sobre suas especificidades como a sua família, escola, e de si mesmas, no jogo e no jogo da vida.

Em entrevistas em grupo, as crianças confrontaram opiniões ou tenderam a corrigirem-se uma a outra. Nessa turma, o fato se deu de forma inversa. A agressividade de alguns colegas, fez a diferença quando estavam em grupo, na entrevista pré-teste. Logo, quando há alunos com características agressivas, não se faz entrevistas em grupo, pois a tendência é de inibirem ou constrangerem os colegas.

A atividade futpar, seguiu as mesmas regras do futsal tradicional, com a diferença que as crianças estavam em pares, com as mãos amarradas por um laço para jogar.

Cesar mostrou sobre a Intervenção Prática (Pedagógica), a importância do jogo, da participação do professor nas atividades com os alunos, fazendo parte do grupo. Cesar destacou o valor, quando as crianças foram desenvolver o jogo, futpar. A investigadora atuou como a goleira da equipe. Quando questionado sobre o que mais havia gostado na Intervenção (Pedagógica), exclama: *Eu gostaria que a professora jogasse mais bola!*



Figura 14: Vivência Futpar
Fonte: autora (2016)

Se o desejo é o de desenvolver um trabalho para que as crianças sejam cooperativas nas ações coletivas, elas precisam perceber que os professores estão inseridos nas ações, enquanto agentes, participantes de uma coletividade. A resposta apresentada por Cesar, corrobora essa afirmação.

Nas entrevistas com essa criança, ela reafirmou o que se pensava sobre ele. Ao ar livre realizando a entrevista, individualmente, no corredor duas crianças brigavam em frente à sala de Cesar. A investigadora se assusta com a cena. O menino olhou pensativo e respondeu: *Não sei se eles estão brigando ou brincando professora* (risos).

De fato, poderiam não estarem brigando, mas brincando de lutas. Porque não poderia ser? Se esse, também é um conteúdo chamado lutas e está no currículo básico de Educação Física. Será esse, mais um caminho apontando pela voz de uma criança, externando o que gostaria de praticar na escola? Mesmo assim, seria encaminhado para consulta médica por ser muito “ativo”.

No tema, sobre os conteúdos de Educação Física, reportamos a uma das fragilidades da escola, recorrendo ao depoimento da professora Diamante, quando relatou sobre a dificuldade que a professora de Educação Física tinha em ministrar as aulas: *a gente não sabe as regras de certos esportes, como voley, basquete. Então como vamos ensinar?*

Assim como os conteúdos descritos no depoimento acima, a luta citada por Cesar, é um esporte a ser desenvolvido pela escola, numa abordagem cooperativa, na forma de entender e vivenciar esse jogo, possibilitando às crianças formas de entender valores como: respeito, justiça, cooperação, cidadania, participação, elementos essenciais que constituem a formação da criança cidadã e estão presentes nos jogos cooperativos.

Encontramos na capoeira, uma história de significados, de luta, não só na sua manifestação corporal, mas social, enquanto dança, de lamentações e celebrações dos escravos e todo seu processo histórico. A capoeira é uma possibilidade plausível para a prevenção da agressividade física e verbal que existe entre as crianças e professores.

Preocupada com o viés social que surgiu na investigação, Ângelo é mais um avanço na intervenção com Jogos Cooperativos. Essa criança era uma das maiores em idade juntamente com a Giuliano (onze anos). Em sua casa, era um dos responsáveis por cuidar dos nove irmãos.

Quando havia o jogo com balões, Ângelo jogava com quatro acadêmicas de Pedagogia, que acompanharam as atividades. A surpresa foi vê-lo jogando por um bom tempo, com um sorriso estampado no rosto. Além do estímulo recebido das acadêmicas, ele estava gostando de jogar coletivamente, pois era uma criança que adorava os jogos de competição. Questionado sobre o jogo que

mais gostava, respondeu: *jogo com balões e brincadeiras com bolas [...] jogos coletivos.*

O Jogo cooperativo tem como objetivo contribuir com a formação da autonomia e favorecer a participação da criança. Como percebemos na resposta de Ema, [...] *eu melhorei, porque antes não estava boa. A Ana Maria melhorou nas tarefas e eu melhorei porque faço sozinha.*

Ema está feliz, porque percebeu que pelos jogos cooperativos, chegam ao seu objetivo final. No jogo fútpar, foi envolvida pelos colegas que a incentivam. Por ser um jogo desenvolvido em duplas, ela sentiu-se segura, pois os colegas a levavam por todos os lugares da quadra, assim adquiriu confiança em si mesma e não parava mais de jogar. Os resultados em sala de aula melhoraram, pois, para ela fazer as atividades sozinha, é grande vitória.

Os jogos contribuem com o desenvolvimento de valores como companheirismo, confiança, solidariedade, mas é necessário que tenhamos uma prática cooperativa correspondente à atitude (Brown, 1994).

Outro momento que chamou à atenção na Intervenção Prática (Pedagógica) foi na atividade dos pezinhos e mãozinhas, nomes dados pelas crianças para essa atividade. A atividade constitui-se em andar por uma trilha em que estão dispostos no chão vários moldes de pés, mãos, figuras geométricas e uma ponte, simbolizando o equilíbrio do corpo, representado por blocos de E.V.A³². Essa atividade serve para um pequeno aquecimento para jogos de balões.

Houve uma aceitação tão grande e positiva, por parte de uma das crianças, que fez com que a investigadora a julgasse como importantíssima na aula. Vasco, após jogar o voleibol de balões, distanciou-se do grupo e voltou ao circuito de mãozinhas e pezinhos (Figura 15).

Nesse momento, a criança criou um circuito, com outras possibilidades e com outras histórias, a partir do vivenciado no início da aula. Essa construção significa perceber a dimensão do fenômeno jogo nas relações que a criança fez no momento que estava jogando.

É nesse momento que ocorre a aprendizagem, em que o recriar daquilo que foi vivenciado assume uma nova relação para o que é desejado pelas crianças, tornando-se um novo jogo com novas possibilidades.

32 Material utilizado para confecção de materiais pedagógicos e artesanato.



Figura 15: Vivência mãozinhas e pezinhos
Fonte: a autora (2016)

Durante a Intervenção (Pedagógica), todos os alunos experimentaram os jogos cooperativos. Houve resistência no jogo futpar, por isso realizou-se uma negociação com as crianças. A investigadora comprometeu-se em jogar com eles, o que chamavam de pelada. Assim é como eles falavam o futebol em que vale tudo.

Acreditamos no processo metodológico, em que se estabelecem contratos sociais com as crianças, pois uma transformação cultural leva tempo para se concretizar, não acontece de um dia para outro. Assim também são os jogos cooperativos, por mais que se acredite que as crianças são cooperativas na sua essência, existem instrumentos de desconstruções que competem para que os jogos cooperativos não sejam entendidos como uma forma de transformação social. Como afirma Brown (1994, p 42), “Já sabemos competir: necessitamos pôr em prática a cooperação como alternativa para enfrentar os problemas e juntos buscar soluções.”

Todavia alguns alunos se ocupavam de jogos no celular, faziam comparações e externavam, na

entrevista, o que mais gostavam na intervenção. *Queria fazer coisa que não dava [...] trazer o celular.*

Marcos: *Eu gostaria de jogar futpar, daquela de mão e de pé [...] aquele do colchão (estrelinha)! Voley de balões.*

Ane: *Eu gostei de todos.*

Silvia: *O pezinho e mãozinhas.*

Sonia: *Estrelinha.*

Julio: *Futpar.*

Andreia: *Mãe-cola e com as bolas azuis.*

Beto e Peter: *Futpar e pega-pega. Eu gostei de todas as brincadeiras que a senhora fez.*

Maria Eduarda: *Pega-pega.*

As crianças gostaram e aceitaram as atividades cooperativas, pois tomamos o cuidado de planejar atividades coletivas ou semicooperativas que agregassem valores a cada jogo. As crianças devem trabalhar em atividades cooperativas, que estimulem a melhor convivência. É um dos grandes desafios da escola, como também seu processo de ensino e, principalmente, que se pratique o jogo na escola para satisfazer as crianças, ensiná-las a viver, entendendo como conquistar seus direitos cidadãos.

Nesse sentido, segundo Delors *et. al* (1998, p.101), há de se: “Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.”

Crianças gostam de coisas diferentes. Acreditamos que a diversidade, seja, no vocabulário, seja no aspecto motor o que aquele jogo significa para as crianças é certamente o mais importante na aprendizagem.

Alcançar o objetivo do jogo enquanto processo educacional, entender as percepções das crianças em relação a ele, possibilitar a aproximação de pais na escola, traçar objetivos com a comunidade escolar, é constituir dados para realizar o planejamento sobre o que a escola oferece enquanto conteúdos, lazer, metodologia, preocupada de forma concreta, com a formação cidadã das crianças. Como disse uma professora entrevistada: *fazer uma escola viva, fazer uma escola com VIDA!*

As entrevistas revelam lacunas as que o jogo pode preencher. As crianças emitem a voz de uma forma espontânea. Os jogos cooperativos ensinam que, não é necessário ter respostas absolutas, pois os sorrisos, abraços e celebrações das crianças respondem a qualquer pergunta. Constatou-se que as respostas podem ser compartilhadas com as outras crianças, mas também podem ser compartilhadas

consgo mesma, o que consideramos importante. Não é necessário as crianças demonstrarem o que os jogos cooperativos constroem nelas, pois é fundamental que elas percebam o mundo de uma forma diferente do que lhes é apresentado e, a partir daí, construir uma nova linguagem, para esse mundo.

Em suma, isso só é possível se a escola permitir-se vivenciar essas experiências, essas ideias, essas misturas de convivências das mais diversas ordens de pessoas, culturas, sensações, percepções que, no momento do jogar conectem-se, liguem-se e façam com que os olhares brilhem de forma diferente.

10.3 Avaliação global da atividade

Após desenvolver as atividades da Intervenção Prática Pedagógica, verificamos que as crianças não sentiram medo ao executá-las, o que comprovou que o processo metodológico aplicado pela investigadora para a adaptação aos instrumentos mostraram-se válidos para a faixa etária.

Para as crianças, os jogos devem ser desafiadores e as regras construídas ou consentidas no início do jogo, pois, pelo perfil da turma, elas não trabalham coletivamente. Com a proposta dos jogos cooperativos as crianças ajudaram-se mutuamente, criando estratégias para chegar ao objetivo final do jogo, mesmo não querendo que ele acabasse. Logo, o prazer de brincar sobressaiu à dinâmica do jogo.

As reflexões sobre gênero (jogo com as bolas azuis) e atividade sensoriais (bolinhas de sabão) abordadas de forma natural despertaram nas crianças seu mundo imaginário, valorizando os elementos da natureza presentes na escola assim como comprovando que os meninos e meninas podem brincar juntos.

As crianças se expressaram verbalmente, no decorrer das atividades. Essa necessidade não se deu num tempo determinado pela investigadora, ocorreram no tempo das crianças. Nesse momento, o jogo foi significativo, pois não houve julgamentos quanto à capacidade física individual, muito menos a preocupação com os resultados. Houve a construção de novas mensagens e interlocuções entre elas, por meio dos jogos.

Os valores humanos estão presentes nos jogos cooperativos. A confiança é demonstrada, pois no decorrer dos jogos ajudaram-se e colaboram mutuamente sem divergência, somente com alegria e satisfação por estarem jogando.

Muitas crianças superaram seus medos (atividades de estrelinha e futpar), sentiram-se autônomas nas ações corporais o que também foi identificado pela professora regente que externou,

informalmente, o sucesso nas atividades curriculares de sala de aula. Isso confirma que os jogos contribuem para a formação da autonomia da criança.

Os jogos cooperativos estimularam a melhor convivência entre as crianças, pois elas entenderam que podem superar-se, respeitando os espaços de seus colegas. Contudo, essa afirmação ainda precisa ser trabalhada na rotina da escola, pois não é generalizável para todas as crianças. Ainda há grandes desafios a serem vencidos.

Podemos afirmar que os jogos cooperativos se apresentaram como um processo formativo em todos os contextos (sentidos) do desenvolvimento da criança. Os jogos acabam por extrapolar o sentido prazeroso imediato ao criar estruturas físicas e mentais para transformar desigualdades, autoconhecer-se, refletir sobre as diversas relações encontradas nos processos educacionais e sociais e, principalmente, observamos que as crianças aprenderam com alegria, entrega e autenticidade. Características que devem fazer parte do convívio na pólis.

Capítulo XI – Conclusões do estudo

11.1 Conclusões

Depois da caminhada investigativa, chegamos às principais conclusões deste estudo que são apresentadas na sequência por meio de uma síntese das representações e práticas das crianças, professores e pais, além de uma intervenção prática com jogos cooperativos.

As representações e práticas das crianças:

- A práxis de jogos cooperativos constituiu-se como uma forma de construção da cidadania das crianças. Os jogos permitiram o diálogo, o interesse, a relação muito íntima entre elas. Conforme decisão do grupo e com a autonomia que lhes foi dada para jogar, elas foram construindo novas relações e caminhando com soberania e sabedoria para uma cidadania desejada.

- Confirmaram-se que os padrões de comportamentos das crianças resultam do modelo a que elas estão expostas. Quando estão “engessadas”, estáticas/instrumentalizadas, por muito tempo, nas carteiras em sala de aula, demonstraram esse comportamento nos jogos por meio de atitudes mais rígidas. Contrariamente, quando as crianças jogam livremente são criativas e espontâneas nas suas relações e atitudes.

- Por mais que os professores e pais acreditem que existe certa agressividade entre elas, a investigação constatou que as crianças manifestam a forma como vivem, isto é, ora mais “fechadas” ora mais “abertas”. Constatamos ainda que, quando são expostas a certas regras decididas pelos grupos, algumas delas sentem-se ameaçadas “gostam” das regras dos adultos e externam atitudes agressivas, por desconhecerem outra forma de se posicionar sobre aquilo que lhes é novo e estranho. Por isso, acreditamos que é importante oportunizar o diálogo entre as crianças, a fim de que demonstrem e desenvolvam valores positivos no grupo e sintam-se confiantes na autonomia que lhes é oferecida para continuar sua evolução natural.

- No início da intervenção pedagógica com jogos, as crianças trouxeram de seu cotidiano sentimentos contraditórios, ora de tristeza, medo, ora de alegria, riso, contentamento. Com os jogos cooperativos, houve a possibilidade de dialogarem e de jogarem igualmente. Essa comunicação percebida na linguagem e na prática dos jogos/corpos, o que permitiu a superação e a comunhão elevando neles a

ideia de indivíduo(s) e cidadãos.

- As crianças assumiram os papéis de super-heróis nos jogos, quando se dispuseram a ajudar os colegas nas dificuldades de execução. Para elas, o resultado deixou de ser importante, pois entenderam que viver intensamente essa experiência é essencial, percebendo que podem recriar os jogos de modo que a sua felicidade seja também a do colega. Explorar novas experiências foi central para elas sentirem-se que têm valor e que são capazes. À medida que a participação ocorreu entre os pares, as crianças sentiram-se confiantes, independente, do sucesso ou insucesso. Os jogos cooperativos apresentaram-se também como uma forma de viver a participação dos pais e professores com as crianças. Essa participação ao nosso ver tem um profundo caráter pedagógico ao fazer as positivas e significativas tenham relevância.

- As crianças gostaram de brincar em comunidade, pois brincavam com os irmãos, primos e colegas na escola. Os seus depoimentos foram muito significativos, destacando-se as ideias/práticas de cooperação, solidariedade e participação. A maioria das crianças gostaram de praticar os jogos coletivos, esta é outra característica essencial dos jogos cooperativos. Jogos como pega-pega, futpar, estrelinhas, pezinhos e mãozinhas foram alguns jogos mais citados pelas crianças. Neles, as crianças se sentiram com maior liberdade e autonomia no jogar, expressando a ideia de serem respeitadas nas suas necessidades e opiniões.

As representações e práticas dos professores e pais:

- Os professores referiram ser necessário que a escola proponha uma gestão colaborativa, com práticas de boa convivência, em que os professores, pais e as crianças tenham novas experiências para, criar um novo espaço de exercícios de práticas cooperativas na escola. Nesse sentido há necessidade de os professores quebrarem certas barreiras que existem na escola, aproximando-se mais das crianças e pais, nas atividades extracurriculares. Realizar as refeições, na hora do lanche, com as crianças é um bom começo, assim como participar ativamente dos jogos é ideal para um novo olhar das crianças. Elas, sentir-se-ão seguras para dialogar durante a aprendizagem, e o professor ficará mais próximo para entender a sua linguagem.

- Existem, no processo pedagógico, ações isoladas de jogos, indissociadas de alguns professores.

- Os professores sabiam da importância dos jogos, mas atuaram minimizando-os os como recompensa desarticulada da vida da criança.
- Os contributos dos pais para com a escola devem acontecer de forma a discutir e refletir, com a comunidade, as decisões sobre as fragilidades econômicas, sociais e pedagógicas da escola e não só em projetos de infraestrutura, estendidos e encaminhados aos responsáveis governamentais.
- A desestrutura familiar interfere na educação como um todo e, conseqüentemente, na participação do jogo em que a criança manifesta o sentimento em seus movimentos corpóreos. Há necessidade de os professores e pais valorizarem as ações afirmativas das crianças, pois fazem parte do processo educacional.
- A religiosidade é considerado um aspecto importante para pais e professores. Nesse sentido, houve ações isoladas para reforçar a espiritualidade na rotina da escola.
- Ficou evidente que as enchentes marcaram a vida da escola e da comunidade escolar. Na ocasião a escola foi um porto seguro para os problemas econômicos e sociais das famílias do bairro atingido. Além disso, a escola valorizou os jogos que as crianças realizaram nessa ocasião e, com isso, entendemos uma outra linguagem da criança, a dos jogos vinculados à natureza.
- Os professores demonstraram esperança na capacidade dos seus alunos. Entretanto há que definir e organizar metas, hábitos e diálogo, enriquecedores para propor uma trajetória, através do “olhar das crianças” em que elas aprendam a serem felizes. A aprendizagem para a felicidade é ainda um grande desafio para a escola. Logo o significado dos jogos para as crianças é que possam construir relações sólidas em que participem de forma igualitária e ativa de todo e qualquer sistema em que se envolvam, futuramente.

Com os jogos – a Intervenção Prática Pedagógica

- O processo de jogos cooperativos transcorreu de forma contínua. Pelo jogo, foram superadas barreiras existentes anteriormente (agressividade) assim como entre elas as diferenças de habilidades, de gênero, inclusive de idades. Constatamos que os grupos de crianças ressignificaram algumas atividades e elas

brincaram sem medo e com confiança no que haviam decidido. Logo, o jogo é um espaço de superações e de recriações entre os pares.

- Através dos jogos compreendemos a linguagem das crianças. Concluímos que seu tempo é o presente, por isso nessa faixa etária, a necessidade de falar o que desejam no momento que estão executando o jogo.

- Os jogos cooperativos demonstraram que não há necessidade de resultados absolutos, pois foram identificados por meio da linguagem das crianças manifestados pelas celebrações, sorrisos e abraços no final das atividades.

- Os resultados evidenciaram que se não houver um ambiente cooperativo na escola, haverá dificuldades em desenvolver os jogos cooperativos. Para que isso não aconteça, as atividades de cooperação devem constituir o processo de ensino aprendizagem e não só fazerem parte dele. Ficou evidente ainda, que alguns professores eram resistentes às mudanças, por terem projetos pessoais e não a coragem de expô-los para os colegas, por questões pessoais ou políticas que reforça a atitude individualizada.

- O componente “participação” nos jogos é importante nas ações das crianças, professores ou pais, pois sem ela, não existe a construção das relações sociais para a cidadania, conseqüentemente, não existirá, por eles, iniciativas para projetos democráticos na escola.

- A intervenção prática mostrou que há necessidade de as crianças, pais e professores “permitirem-se vivenciar os jogos cooperativos”. Com isso, cabe realizar uma proposta consciente para que essa prática aconteça e seja uma rotina dos jogos cooperativos “na” escola.

- No processo de intervenção, os jogos mostraram a possibilidade de as crianças assumirem papéis, mitigando suas inquietações, esquecendo-se a rotina diária e incorporando personagens do jogo.

- Os jogos que ocorreram entre elas, permitiram uma aprendizagem coletiva de conscientização do que precisam melhorar ou superar, já que o diálogo esteve presente durante os jogos.

- Quando trabalhamos com jogos cooperativos, com valores de solidariedade, ajuda mútua, confiança nos participantes, observamos o quanto de ideias, opiniões, reflexões e iniciativas são externadas pelas crianças, pais e familiares. Os valores presentes nos jogos cooperativos poderão contribuir (neste projeto

contribuíram) com a diminuição dos conflitos na família, na escola e nas suas vidas, pois ao jogar, vivenciarão formas de solucionar conflitos, em grupos, em harmonia, ouvindo os pares. É nessa interferência na vida dos participantes da investigação, que Garcia & Lukes (1999) entendem a construção da cidadania, que, oportuniza “intervenções” na vida pública de uma comunidade, por meio da participação.

- Com o projeto de intervenção foi possível exercitar a autonomia, a liberdade de criar, de se movimentar. Um aspecto relevante foi a constatação de que, quando os alunos entravam na sala seus comportamentos mudavam radicalmente, para pior, o elo da cidadania estava “rompido”. Em sala de aula, as crianças reproduziam um sistema engessado, separadas entre si, solitárias em seus espaços físico, motor e cognitivo. É o rompimento da autonomia. Isso foi observado em princípio, na organização das carteiras em sala de aula, depois nas punições para quem não fazia as tarefas, como também, durante um jogo em sala de aula, em que o jogo foi objeto de recompensa, em troca da disciplina das crianças. Logo, enquanto nas intervenções pedagógicas, as crianças pulavam, saltavam, criavam e ressignificavam os jogos, em sala de aula o contexto era outro.

Outras conclusões relevantes

- A investigação também mostrou os vazios existentes nas políticas públicas vinculadas a possíveis tragédias climáticas que ocorrem nos territórios, em que houve ineficiência de comunicação e articulação entre as secretarias vinculadas. A assistência foi frágil, deixando, a escola sem orientação, antes, durante e após as enchentes, impedindo que a escola voltasse rapidamente as suas funções.

- Existe um documento, Projeto Político Pedagógico, PPP, que respalda as decisões legais da escola. Mas há que se revisar o documento para atender às questões pertinentes às enchentes como outras que podem vir a acontecer e causar danos morais e materiais à escola. Esse documento pode ser modificado com a decisão da comunidade escolar e assim ser um instrumento legal para exigir os direitos de cidadania da comunidade escolar.

- A escola necessita de aproximação com as Universidades e vice-versa, priorizar os conteúdos de forma holística com metodologias colaborativas, para conectar-se com a comunidade escolar e com o mundo. Os professores serão motivados, com novos e diversificados valores institucionais para práticas

transformadoras acarretando menor resistências entre os pares. Essas práticas inovadoras devem ser visíveis aos alunos e pais, pois assim as conexões conservam-se atualizadas.

- *Com as enchentes*, a escola aprendeu os conceitos de cidadania na prática. Em suas ações de solidariedade e participação na tragédia, entendeu o quanto é importante os valores que as formam durante uma situação de risco.

- *Os jogos cooperativos* fizeram a diferença para a escola, pois por meio da proposta elaborada, as crianças tiveram a oportunidade de experienciarem uma educação igualitária em seus direitos, optando pelos caminhos de diálogo, crítica, afirmação, acordos...entre todos os atores.

- *A cidadania* é uma forma de intervir na vida pública, para isso, a participação dos pais na escola é fundamental, na tomada de decisões conjuntas. As ações decididas coletivamente consolidam atitudes refletidas e aceitas por toda comunidade escolar, pois só assim a escola educa, de fato, as crianças, fortalecendo a construção da cidadania.

- Os objetivos, bem como as questões de estudo foram atendidos. Dessa forma, os jogos cooperativos foram defendidos nessa investigação como um caminho formativo para fundamentar as transformações, eliminando as desigualdades, fortalecendo o autoconhecimento e as reflexões sobre as relações encontradas no processo educacional e social.

Esperamos que, ao findar esse momento obscuro do País, os gestores e professores/comunidade voltem a ter a autonomia de ação perante as reformas educacionais que hoje estão acontecendo sem reflexões, sem participações da grande maioria dos educadores e que a liberdade de optar pela expressão da manifestação da voz do cidadão seja ouvida pelos responsáveis pela legislação educacional vigente.

Em virtude do que foi exposto, as crianças da escola investigada, envolvidas diretamente, ou não, com as enchentes, participaram de ações para a cidadania e essa experiência, contribuirá (uma gota) com a transformação democrática do País.

11.2 Limitações e dificuldades na realização da investigação

Ao longo de uma investigação surgem situações inusitadas, não planejadas no campo processual, instrumental e humano. Esta investigação não fugiu a esses constrangimentos:

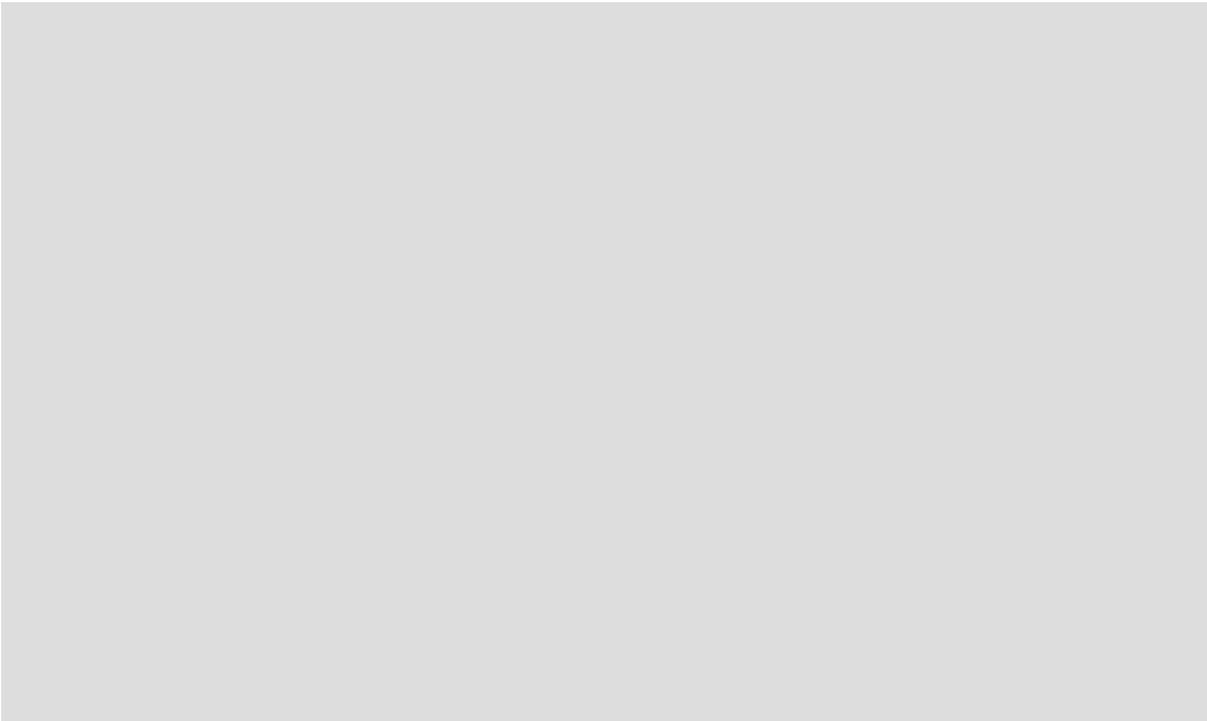
- A maior dificuldade do estudo foi a de elaborar uma estratégia para que os pais viessem à escola participar das entrevistas para o estudo, mas foram solucionadas com as orientações e informações da coordenação e supervisão pedagógica sobre as famílias. Foi importante a investigadora, convidar pessoalmente, os pais para participarem do estudo, fez com que se sentissem valorizados e atendessem, prontamente, ao convite.

- A investigadora optou pela transcrição manual dos dados. Após a transcrição da auxiliar, foi necessário ouvir várias vezes as vozes dos participantes, pois elas trazem significados que só quem está presente no momento da recolha de dados pode expressar nas transcrições o sentimento manifestado no relato.

- Em vários momentos das entrevistas, as crianças atingidas pelas enchentes manifestaram vergonha ao responder às perguntas, o que causou momentos de angústia e aflição, fomos ao encontro das causas desses constrangimentos. Muitas crianças, ao chegarem à escola, vestiam roupas doadas pelas próprias famílias das comunidades do bairro. Em muitos casos, elas identificavam essas roupas em seus colegas e apontavam sua procedência. Segundo a diretora, isso demandou um trabalho específico da escola, para que as crianças entendessem o sentido de solidariedade. Além dos outros fatores que motivaram entrevistar as crianças individualmente ou em duplas, em vista disso, tomamos cuidado maior na investigação e ao entrevistá-las individualmente.

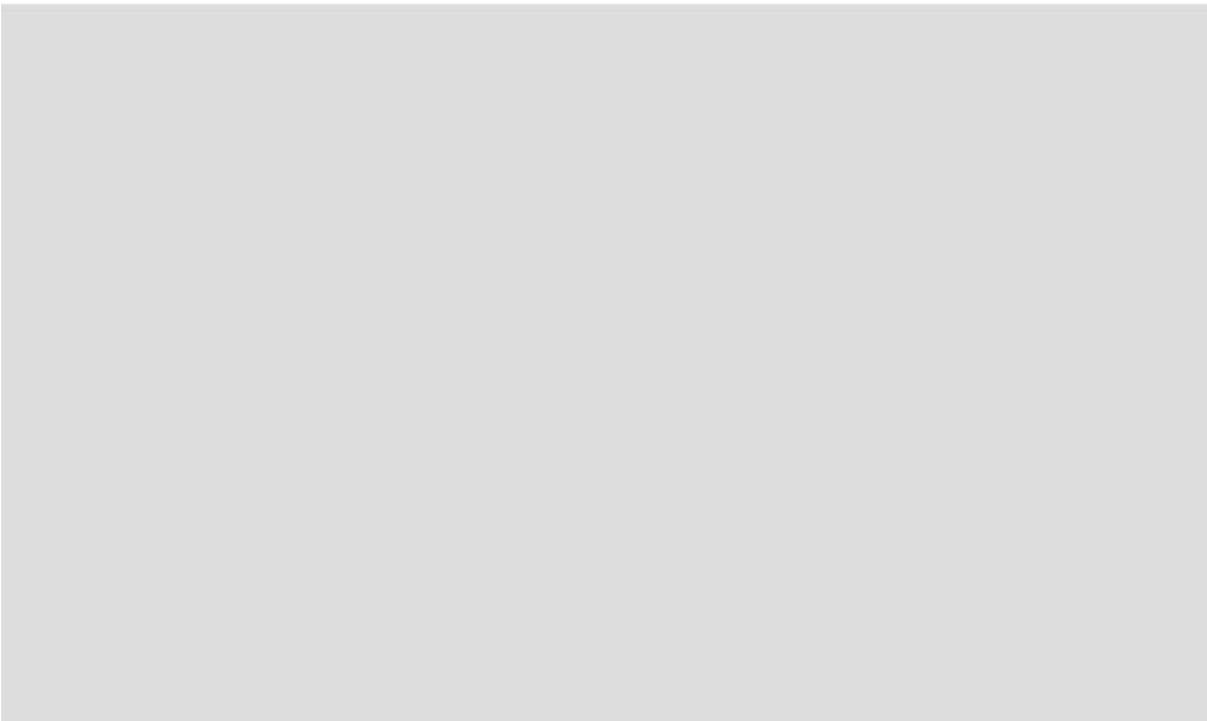
- Pelas especificidades das famílias da escola, os guiões de entrevistas com as crianças, no momento de realizá-las, os termos foram alterados. Usamos termo família, já que algumas delas têm os pais ausentes. Por isso, foi importante vivenciar a rotina da escola, para que a investigadora tivesse conhecimento para levar a criança a sentir-se confortável para responder às questões do tema.

No entanto as limitações enfrentadas na investigação não causaram prejuízos aos resultados obtidos. Servirão de aprendizados para futuras investigações com crianças em estado de risco ou que sofreram tragédias causadas pela natureza.



PARTE IV

**Os jogos cooperativos
a práxis da cidadania**



Apresentação

Na parte IV do estudo apresentamos uma proposta para uma práxis dos jogos cooperativos na construção da cidadania (objeto da nossa investigação). Tal como no final da pesquisa, tomamos a liberdade de fazer uma intervenção prática (interna). Constatamos que, depois do término da investigação, temos em mãos um rico material de informações/conhecimentos que estimulou a fazer uma outra proposta (interna/externa) intitulada: *Os jogos cooperativos e a práxis da cidadania*.

Capítulo XII – Os jogos cooperativos e a práxis da cidadania

12.1 Proposta de jogos cooperativos na construção da cidadania

**Se é uma “TEIA”, temos que tecê-las juntos:
as possibilidades Práticas e Pedagógicas para as crianças da Escola Investigada**

Com o objetivo de dar respostas ao problema da investigação, à nossa intervenção pedagógica e aos resultados obtidos elaboramos uma proposta teórico/prática que contribua para **Os jogos Cooperativos e a Práxis da Cidadania** a qual entendemos ser possível desenvolver na Escola Investigada (validade interna), mas também uma possível generalização (teórica) desta proposta para outras escolas do País (validade externa). A proposta tem como – tal, como na investigação, os atores principais as crianças acompanhadas nesse processo educacional, pelos pais, professores e funcionários.

A proposta considera as fragilidades encontradas na escola e os interesses das vozes dos participantes da investigação. Pela voz das Crianças, Pais, Professores e Funcionários, identificamos os interesses dos atores sociais, cuja participação é essencial e desafiadora para o sucesso da proposta.

Com elementos constatados, fizemos uma pequena taxonomia estruturada em três eixos: *Contexto Escolar, Contexto Familiar e Contexto para a Cidadania*.

- *O Contexto Escolar* são ações voltadas para a realidade da escola. Na investigação, identificamos o modelo de ensino estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação em que os conteúdos programáticos são estabelecidos para todas Escolas Municipais. As entrevistas com os professores, evidenciaram que eles, apesar da responsabilidade em cumprir as recomendações, pedem maior abertura na escolha de outros conteúdos frente às circunstâncias, alunos, contextos, materiais, condições físicas e humanas da escola para cumprir o Projeto Político Pedagógico da Escola. No projeto político pedagógico constam os princípios norteadores da prática de uma escola democrática que são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. (PPP, 2006).

- *No contexto familiar*, é incentivado a aproximação entre os membros da família priorizando a partilha, a harmonia, e os valores constitutivos dos jogos cooperativos que favorecem a convivência harmônica, alicerces da vida digna e feliz.

- *No contexto da cidadania*, o contexto familiar e o escolar são imprescindíveis e indissociáveis para a formação da teia cooperativa.

Nesse sentido, abordaremos a importância do papel do professor cidadão, em conhecer a realidade das crianças no que tange à situação familiar, social, econômica, condições de saúde e

moradia, elementos que influenciam no processo pedagógico, sendo esse um modo de ouvir a voz das crianças.

12.2 Proposta Teórica e Prática para crianças do 3º e 4º anos: ações cooperativas para a Cidadania

Como resultado prático do estudo teórico/prático realizado elaboramos e apresentamos uma proposta exequível de jogos cooperativos, uma contribuição concreta e plausível advinda do conteúdo da tese.

Apesar do título indicar crianças do 3º e 4º anos, com base em todo o estudo desenvolvido na tese, a proposta engloba os outros atores que fazem parte da vida das crianças e que influenciam diretamente na formação deles: pais, professores e funcionários.

A investigação indicou que cada um desses grupos enfrentam dificuldades, problemas, limitações de ordem econômica, social, relacional, psicológica e estrutural.

Para atingir os objetivos propostos para as crianças, há necessidade de oferecer oportunidades de superação e mudanças para a família e a escola. Por tal razão, a proposta prática prevê atividades para todos, adaptadas às situações e aos interesses de cada um, o que justifica a aglutinação em grupos específicos e em jogos relacionados aos interesses próprios: grupo de ações cooperativas com as crianças, grupos de ações cooperativas com professores e funcionários e grupo de ações cooperativas com a família, atendendo aos objetivos e explicando as ações para os atores de cada um desses contextos. Somente oferecendo formas de recuperar a estima própria e de superar traumas e decepções é que se viabiliza a maior atenção às crianças.

Como objetivos específicos a proposta com jogos cooperativos pretende:

- Propor espaços onde a criança se reconheça em cada etapa de sua vida;
- despertar nas crianças a participação ativa no contexto escolar, familiar e cidadão;
- oportunizar valores construtivos de: cooperação, solidariedade, fraternidade, igualdade, confiança e respeito;
- propor cenários de jogos, em que as crianças possam expressar-se em suas diversas linguagens;
- e,
- oportunizar a melhor convivência entre as crianças.

A proposta embasa-se nos autores Terry Orlick, Guillermo Brown, João Batista Freire, Fabio Brotto, Carlos Neto, Camilo Cunha e Paulo Freire, educadores preocupados com as transformações da

Educação e que consideram o jogo fator educativo por excelência para que as crianças aprendam com amor e felicidade.

Ainda a proposta pretende mostrar aos atores que eles precisam crescerem em ações e se comprometerem dedicando determinado tempo para que as vozes soem em uníssono.

12.3 Grupo de ações cooperativas com as crianças

A proposta está descrita em etapas, por entender que o processo com jogos cooperativos é contínuo e inacabado e que transformar ou aproximar as práticas cooperativas “positivas” da realidade das crianças não é uma tarefa fácil. Assim com o compromisso de possibilitar um cenário de esperança e igualdade para todas as crianças, propomos a seguinte forma de práticas com jogos cooperativos:

1. Acordo de Convivência Cooperativa: Para que as ações cooperativas tenham sucesso, é necessário que as crianças realizem entre si e com a professora o “Acordo de Convivência Cooperativa”. O acordo é semanal e consta com uma lista das intervenções das crianças e ações afirmativas que todos assumem como: o tempo destinado às práticas cooperativas, definições sobre o deslocamento para as áreas destinadas às atividades, organização do material utilizado para a prática, os jogos cooperativos que serão desenvolvidos e a definição utilizada para a celebração. O acordo de convivência será escrito pelos alunos, num papel Kraft e afixado em sala de aula, para que ninguém se esqueça da sua importância. Para essa etapa, sugerimos as seguintes questões:

Ex:

O que deve conter no Acordo de Convivência?

- Nome do acordo;
- local destinado ao material nas atividades práticas;
- qual o tempo que se tem para as práticas com jogos cooperativos;
- como se desloca até o local da prática;
- quais as palavras dos “super-heróis” do acordo;
- como será organizado o lanche cooperativo cultural; e
- como será a celebração após os jogos?

Nessa etapa, as metas são inseridas sistematicamente e com cuidado. As crianças juntamente

com o professor, decidem as prioridades redigidas com mensagens curtas, pois as crianças não conseguem, num primeiro momento, envolverem-se em muitas metas. Aos poucos, conforme a necessidade do grupo, elas são inseridas semanalmente, para que a cultura do diálogo permaneça sempre na trajetória dos jogos e da escola. Um jogo para as crianças perceberem o valor da cooperação e o compromisso do contrato é o jogo da Pétala, sugerido por Brown (1994). São distribuídas pétalas de papel para que cada criança as pinte e decore com seu nome. Ao terminar, todas são convidadas a unir as pétalas em forma de flor. Então, o professor pede às crianças que fechem os olhos e, nesse momento, tira algumas pétalas da flor. Ao abrirem os olhos, as crianças perceberão que existem vazios na flor e não está com todos os nomes. O professor mostra como a flor era mais bonita antes com todas as pétalas. A partir dessa situação e da reação das crianças, explica como se deve trabalhar juntos para que tudo dê certo.

2. Vídeo sobre cooperação³³: Exibir um vídeo, no início ou no final das atividades, para reafirmar, refletir e questionar sobre as ações cooperativas desenvolvidas, ou aquelas possíveis essenciais para o aprendizado cooperativo das crianças.

Os vídeos são objetivos e de curta duração, pois nessa idade as crianças gostam de manifestar opiniões sobre o vivenciado na prática do jogo. Como a manifestação é difícil para algumas crianças, sugerimos realizar um desenho ou um movimento motor, de sua imaginação, com o auxílio, ou não, dos colegas, ou escrever no quadro verde uma palavra importante sobre o vídeo apresentado.

Outra proposta de registro, interessante e lúdica para as crianças, é a construção de um novo vídeo, com percepções e olhares das crianças, para compartilhar com os colegas ou com quem desejar. Na proposta com vídeos, solicita-se o auxílio da professora de informática para a sua edição técnica.

Para ilustrar, apresentamos alguns exemplos de vídeos lúdicos, considerados importantes no trabalho da abordagem da cooperação. Ex:

- O menino e a árvore. *Link:* <https://youtu.be/bNloNXFNiFY>.
- The world is changing. *Link:* <https://youtu.be/0sCKoWrZ9jY>.
- A importância da cooperação. *Link:* <https://youtu.be/NNoAdZA6S7w>.
- Motivacional - Trabalho em equipe - Juntos fazemos mais e melhor! *Link:* <https://youtu.be/twg9Sct76UE>.

33 A criação das figuras dessa proposta foram desenvolvidas pelo acadêmico Diego Bahls, do Curso de Pedagogia da UNICENTRO, o qual vivenciou as atividades cooperativas com a investigadora.

- A Ponte - Trabalhando em equipe *Link:* <https://youtu.be/4rnKvrV2D-w>.
- Corrida de crianças deficientes. *Link:* <https://youtu.be/7UXil-LsuUk>.
- Pixar festa nas nuvens - Reflexão sobre diferença. *Link:* <https://youtu.be/pktG7AJRL8k>.

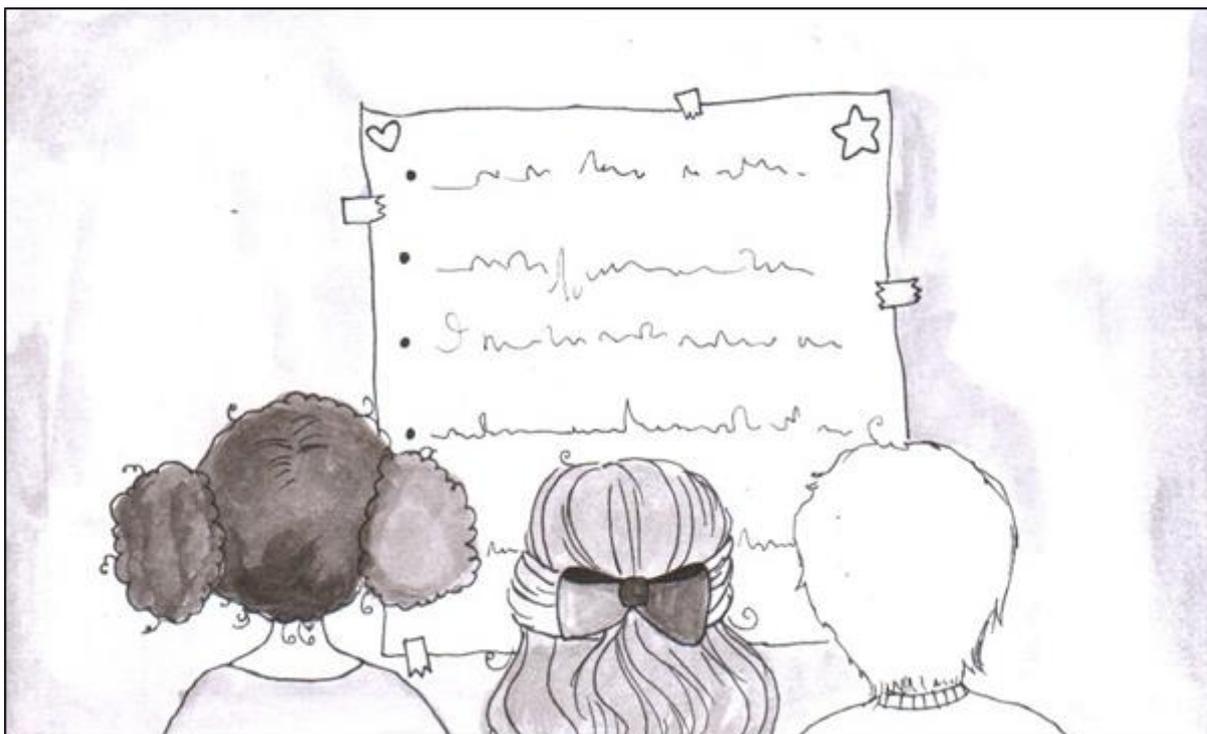


Figura 16: Vídeos sobre cooperação
Org: A autora (2017),
Ilustração: Diego Bahls

3. Jogos cooperativos de adaptação: Muitas crianças não jogam por medo da corda ou das bolas, instrumentos pedagógicos. Há que adaptar esses instrumentos às crianças, de forma lúdica. Por isso, a importância de instituir no encaminhamento pedagógico um momento para os jogos de adaptação.

Depois de apresentar e possibilitar o manuseio do instrumento para que as crianças com ele se familiarize, adaptam-se o jogo aos espaços e materiais da realidade escolar. Na faixa etária dos participantes, adapta-se o jogo, dependendo do objetivo a que se pretende alcançar com o grupo participante. Na atividade proposta, nessa etapa, a faixa etária não é fator limitante para as crianças jogarem.

Inicialmente, trabalha-se as atividades em pequenos círculos. Além de as crianças perceberem que a diferença de idade não é empecilho para realizar o jogo, são motivadas a superar os obstáculos. Gradativamente, aumenta-se o número de participantes dos grupos, até chegar a um único círculo, sendo

esse o objetivo maior do jogo, que todos estabeleçam a harmonia. Sugerimos iniciar com o jogo chamado “Arcos do Amor” (bambolês) descrito a seguir:

Ex: As crianças, dispostas em pequenos círculos e de mãos dadas passam os arcos pelo corpo sem deixá-los cair. O arco é entregue para o colega que está ao lado, sem soltar as mãos. Nesse jogo, não existe a diferença de idade, mas diferenças de estatura, algumas crianças são mais altas que outras, mas o jogo fica muito divertido, pois as possibilidades são múltiplas e essas diferenças aproximam as crianças entre si. Elas aprendem a respeitar as características dos colegas.

As atividades cooperativas, na proposta, são desenvolvidas em círculos, pela necessidade de as crianças se enxergarem e se perceberem como uma unidade, ou melhor, como uma comum-unidade, (Brotto, 2001), e o círculo proporciona o objetivo de formar uma comunidade. Na atividade com arcos, elas olham para o colega, frente a frente, observando e decidindo as opções para que todos tenham sucesso. Ao final do jogo, é importante perguntar se houve ganhadores e perdedores, ou quem foram os ganhadores ou perdedores nesse jogo. Assim o professor os provoca, desafiando-os a fazer o jogo de uma forma diferente. Portanto as crianças jogam de várias maneiras, com as recriações.



Figura 17: Vivência Arcos do Amor
Org: A autora (2017)
Ilustração: Diego Bahls

4. Jogos semicooperativos: As crianças ainda não estão totalmente expostas aos vícios impostos pela sociedade capitalista, mas não podemos ser ingênuos e acreditar que não conhecem a “competição” e

tudo o que ela produz. A proposta não é contra aos jogos de competição, mas a forma destrutiva como é apresentada para a criança. Logo não acreditamos numa proposta, em que as crianças devam destruir valores humanos uma das outras para conquistar ou atingir resultados num jogo. Acreditamos que as crianças podem competir, mas que suas estratégias sejam cooperativas para alcançar seus fins.

Ex: O futpar foi o jogo escolhido por todos na investigação e, por isso faz parte da proposta. Ele segue as regras do futsal original, mas praticado em duplas, além de ser o esporte dessa cultura, os meninos e as meninas jogam em conjunto, contribuindo com as questões levantadas na investigação sobre gênero. O jogo, por ser em duplas, faz com que as crianças se ajudem mutuamente. As crianças que manifestam, de algum modo, medos e dificuldades jogam com igualdade com os colegas que têm mais facilidade, ou que já vivenciaram com maior frequência o jogo. Diante disso, a interdependência entre as crianças ajuda a trabalhar o ensino da cooperação.



Figura 18: Vivência Futpar

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

5. Jogos cooperativos ecológicos: Conforme constatado, as enchentes deixaram muitos ensinamentos, um deles foi às brincadeiras realizadas pelas crianças naquele momento, logo Jogos na natureza são bem-vindos, principalmente se os familiares se dispuserem a confeccionar e brincar juntos como elas:

carrinho de rolimã, chinelão cooperativo entre outros são as atividades contempladas na etapa. A brincadeira com carrinho de rolimã, por terem rampas e morros na estrutura da escola, é propício para o jogo e o chinelão cooperativo pela facilidade das crianças encontrarem câmeras de pneus usadas, pois muitos pais trabalham com transportes e será fácil conseguir esse material.

Ex: Chinelão cooperativo é confeccionado com dois pedaços de madeira lisas. Na parte de cima, cola-se fitas de câmeras de pneus presas pelas pontas, formando uma espécie de chinelo no qual colocam os pés. Cada chinelo cooperativo pode sustentar de quatro a cinco crianças. As crianças terão que confeccionar cooperativamente o brinquedo com os colegas ou familiares. Para brincar com o chinelão, é necessário que as crianças dialoguem entre si e encontrem a melhor estratégia, para que todos se desloquem, de forma sincronizada, até o final do trajeto. A forma como isso acontece é decidida pelas crianças.

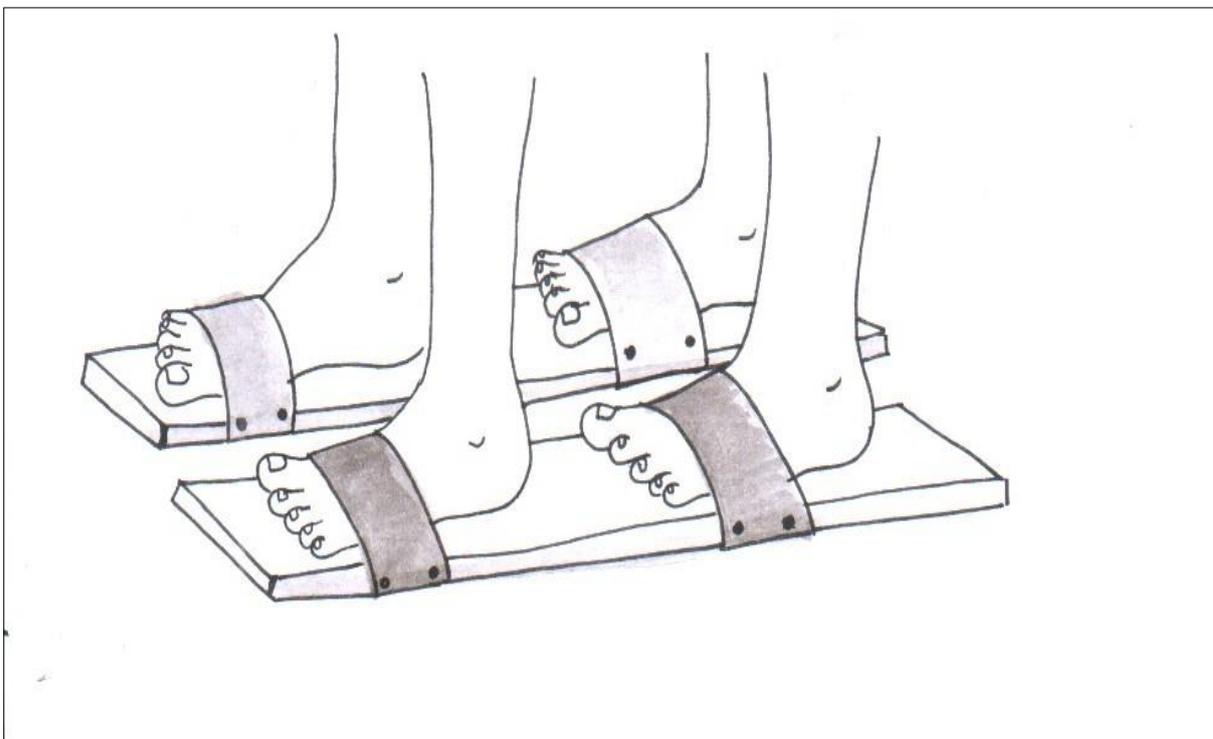


Figura 19: Vivência – Chinelão Cooperativo

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

6. Jogos cooperativos de recriação: O dia da recriação vem da voz das crianças, que adoram criar jogos, no dia intitulado de “livre”, quando com vários brinquedos que trazem de casa e outros oferecidos pela escola, jogam conforme sua imaginação e criação. A etapa é considerada importante nos Jogos

cooperativos, pois é o momento em que a criança ouve a si mesma, ouve a voz que vem de dentro, projetando, dessa forma, a inventividade manifestada por meio da sua imaginação.

Assim como apresentado na Investigação, a escola torna-se um castelo e as crianças príncipes e princesas. Então, possibilitar um espaço livre, onde todo esse mundo possa se manifestar, é muito simples, é necessário somente deixar a criança livre para brincar em seu mundo de imaginações.



Figura 20: Vivência – Re-criação

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

7. Jogos cooperativos com professores: A participação ativa do professor com as crianças provoca reflexões, pois estando motivadas com o jogo e com a participação do professor, aprendem a dialogar entre si, adquirem consciência corporal. Esse jogo favorece a construção de novas relações entre elas e o professor, entre elas e os colegas, entre elas e o mundo em que vivem.

Ex: Mãe cola cooperativo: O jogo ocorre na quadra poliesportiva e no espaço de “barrancos” da escola. As crianças escolhem um colega que é o “pegador”. Os colegas são os “fugitivos”, que correm pelos espaços. Quando tocada pelo pegador, ficam imóveis. Só podem voltar à brincadeira, quando um dos colegas ao salvar, tocando-o novamente. A brincadeira prossegue sem hora para terminar, pois o pegador nunca consegue imobilizar a todos. A professora, provoca as crianças para as variações da brincadeira,

pois a criança que é o “pegador”, também troca de posição, então os questiona: que tal colocarmos mais pegadores? Ou, como podemos todos ser pegadores?

Assim como em qualquer jogo, o professor participa da atividade como pegador ou como fugitivo, para chamar à atenção as crianças quanto aos comportamentos positivos que o jogo oferece e, a partir daí, construir outros comportamentos para a turma.

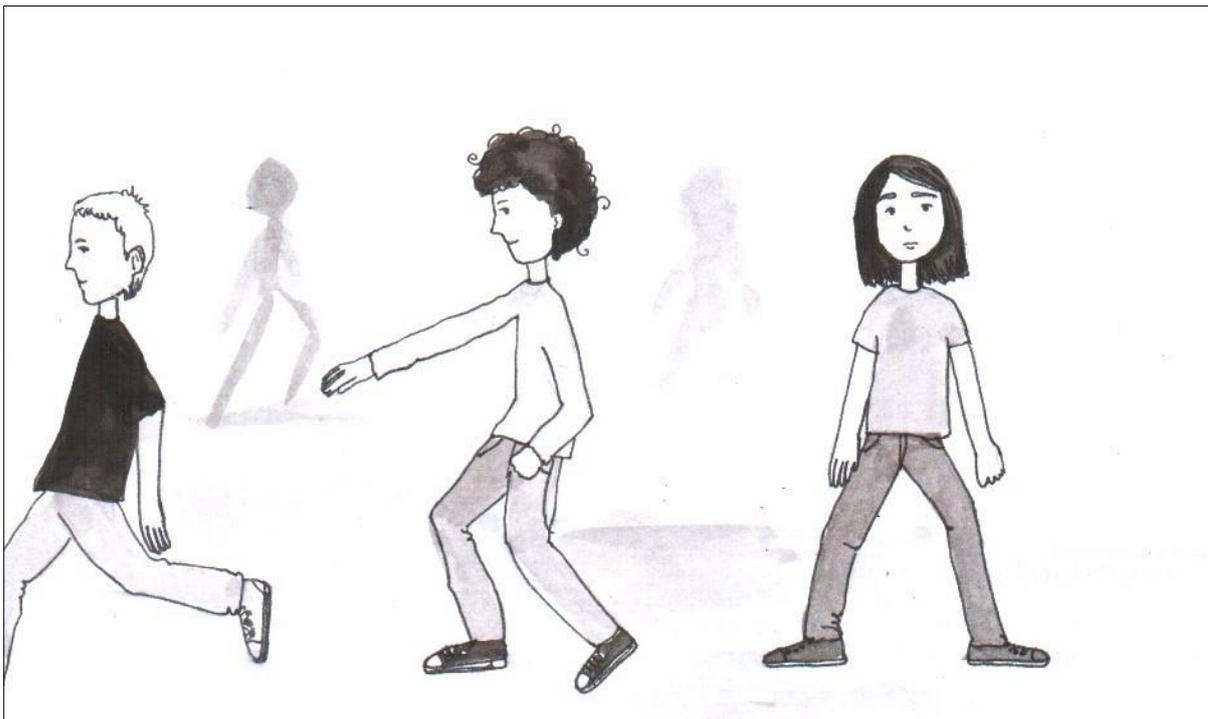


Figura 21: Vivência – Mãe cola cooperativa

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

8. Jogos cooperativos temáticos.

Por meio dos jogos cooperativos, propomos temas que integrem as crianças no cotidiano escolar. Na investigação, verificamos que há interesse de muitos professores em organizar “uma horta” com a ajuda das crianças e pais. É uma tarefa interessante propor grupos cooperativos, para um jogo semicompetitivo. O objetivo do jogo é o de verificar qual o grupo mais cooperativo. Há, nesse jogo, a competição em prol da cooperação, isso é possível e motivador para as crianças. Assim como para os professores que abordam as relações pedagógicas dos conteúdos curriculares e projetos, estimulando as crianças a aprenderem de uma forma significativa, numa abordagem cooperativa.

Exemplificamos o tema “horta”, além de outros temas viáveis como o “Projeto de Reciclagem”.

Nas reuniões da Unidade de Convivência Familiar, a escola convoca a todos, para novos projetos transdisciplinares que agreguem valores humanos.

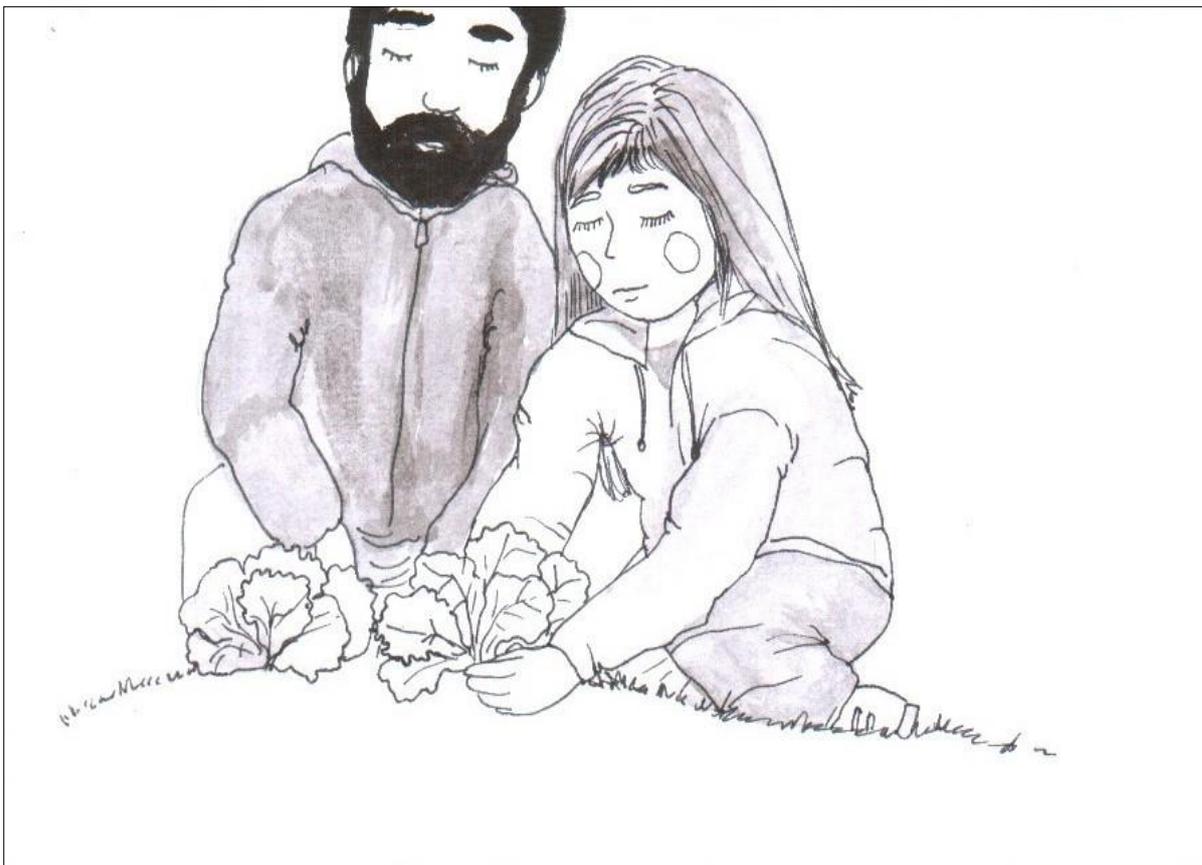


Figura 22: Projetos Transdisciplinares: Horta Cooperativa

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

9. Jogos cooperativos mediáticos: A linguagem mediática hoje é uma realidade disseminada no mundo. Organizar jogos mediáticos com conteúdos programáticos e valores humanos que estão inseridos nesses jogos, atualiza o trabalho do professor e o conhecimento do aluno. Possibilitar a criança um espaço para um novo “fazer” coletivo, como por exemplo, elaborar novos jogos mediáticos a partir do que lhes é apresentado, ou criar formas diferentes de jogar torna-se significativo para o aprendizado das crianças. Nesse sentido sugerimos a elaboração de vídeos, exemplificando a seguir:

Ex: Elaboração de vídeos em que a criança apresente os passos da construção do jogo que ela criou ou recriou. O jogo é executado com o auxílio do professor de informática e realizado com um celular, ou câmera apropriada para gravações. Os vídeos são divulgados pelas crianças com a Unidade de Convivência Familiar.



Figura 23: Vivência: Elaboração de vídeos cooperativos
Org: A autora (2017)
Ilustração: Diego Bahls

10. Celebrações: Essa etapa agrega todas as ações positivas presentes nos jogos e são destinadas a refletirem sobre os comportamentos dos que estão envolvidos no jogo, como celebrar e compartilhar a alegria de participar e ser parte de um grupo, onde estão colegas os professores, funcionários e familiares. Há celebrações que constam no calendário escolar, celebrações familiares, homenagem aos professores, funcionários, às crianças, além das celebrações religiosas como Páscoa e Natal.

A escola tem um viés religioso o que permite trabalhar pontos positivos com as crianças. Levando em consideração esse aspecto, propomos ações que reflitam as religiões presentes na escola. Sugerimos, a brincadeira dos Pezinhos e Mãozinhas, já descrita na Intervenção Prática Pedagógica da investigação. Essa brincadeira agregou significados e desenvolveu a criação/recriação para as crianças. Logo compartilhar e associá-las às celebrações, é uma experiência motivadora e importante para a sua formação.



Figura 24: Celebrações
Org: A autora (2017)
Ilustração: Diego Bahls

11. Passeios cooperativos: Abrir possibilidades e aproximar as crianças, por meio da cultura fazem parte da proposta. Conhecer os pontos turísticos, históricos, de lazer, Instituições de Ensino Superior e outros propicia momentos de diálogo entre as crianças, professores e comunidade. É nesse momento que o olhar das crianças ganha um brilho transformador e novos conhecimentos, são agregados a ele, iniciando, dessa forma, uma nova construção sociocultural nos comportamentos, possibilitando novas oportunidades de aprendizados e provocações como investigações decorrentes ao aspecto sociocultural. Nesses passeios, propomos, além dos diálogos entre os participantes e a comunidade, o lanche cooperativo, que deve acontecer de forma natural entre as crianças e transformar-se também em rotina na escola.



Figura 25: Passeios culturais cooperativos
Org: A autora (2017)
Ilustrações: Diego Bahls

12. Espaços Cooperativos de Convivência: A escola recebe muitos jogos de tabuleiros de Programas Federais. Então, decidimos associar os jogos à comunidade escolar. Os funcionários da escola, são próximos às crianças, com quem sentem-se seguras em contar as mais diversas histórias. Portanto é necessário criar um espaço apropriado para elas assegurarem essa integração, como também um espaço em que possam estar antes e depois das aulas, para esperar seus pais, dialogar com os colegas, professores e funcionários, além da sala de aula.

O espaço de convivência cooperativa é um espaço informal, sem paredes, com jogos de tabuleiros, jogos de quadra, livros e revistas infantis. Esses materiais e o espaço podem ser ampliados no decorrer do ano letivo, conforme aceitação e sugestões das crianças. O local da ação cooperativa é equipado com poltronas, plantas, almofadas, colchonetes, puffes, mesinhas, cadeiras e é organizado com as crianças. Elas sentem prazer em pertencer a esse espaço com os colegas e a comunidade.

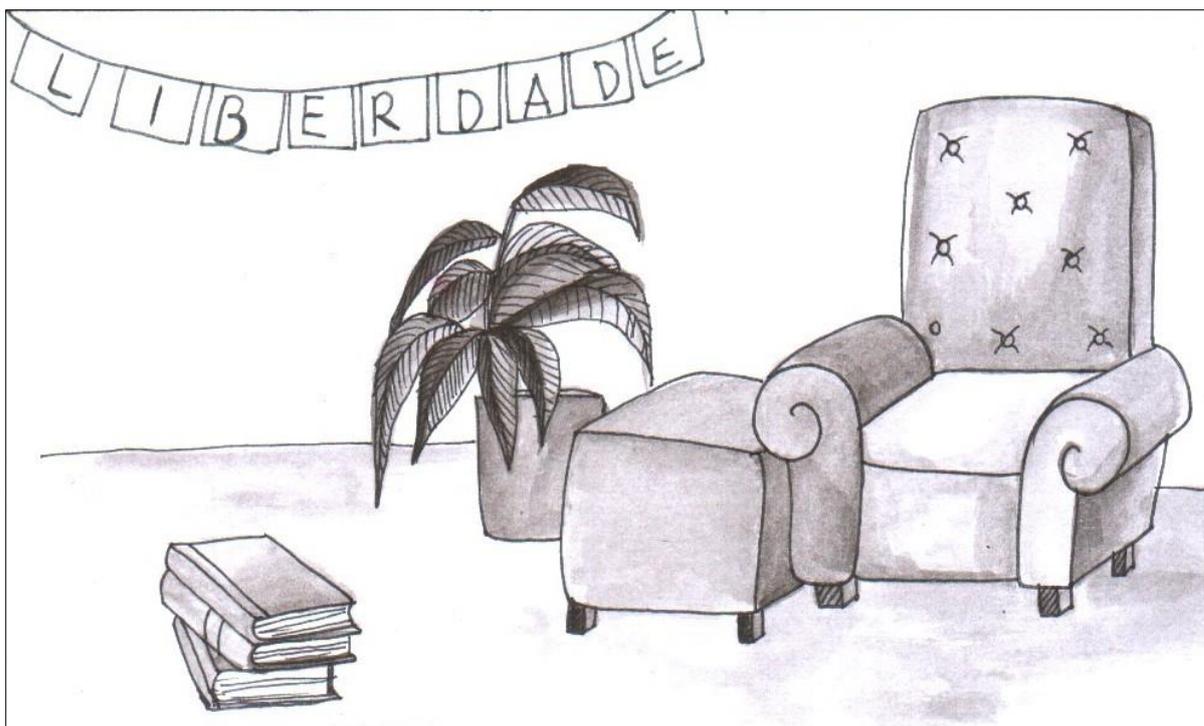


Figura 26: Espaços Cooperativos de Convivência
Org: A autora (2017)
Ilustração: Diego Bahls

12.4 Grupo de ações cooperativas com os professores e funcionários: “ensinar pelo encantamento”.

Para o início do processo dessa proposta com os professores, é necessário que eles reflitam: Quem é o aluno da “escola viva?” Que sociedade pretendem construir com esses alunos? Qual a trajetória pedagógica possível para a escola?

A criança não é um produto com começo, meio e fim. Ela vai se constituindo naquilo que vivencia, seja por meio dos jogos, ou situações que o trajeto da vida possibilita. Porém o encantamento “do aprender” deve constitui-la por toda a vida e é construído pela escola. Logo é com esse encantamento que acreditamos nos passos da proposta a seguir:

1. Jogos cooperativos para o autoconhecimento: Existe a necessidade do brincar consigo mesmo, para refletir a ação que acontece no brincar. Jogos que envolvam um autoconhecimento do professor, em que possa encontrar respostas que ainda não conhece são essenciais nesse processo, pois, assim, ele terá conhecimento dos seus limites, como também das superações. Ao recordar a infância, acredita-se que se pode remeter às lembranças que também o constitui, por isso, sugerimos o jogo, “maquete dos brinquedos da infância”. Por meio dos brinquedos de infância os professores compartilham histórias de

vida com semelhanças e diferenças dos outros colegas, resultando em uma aproximação para desenvolver futuros projetos lúdicos, ou para uma melhor convivência entre eles. Acreditamos que a partilha de histórias é o início de uma nova história de vida com os colegas em que eles são atores do cenário. A maquete dos brinquedos de infância é elaborada seguindo as seguintes regras:

Ex: Um dia antes da reunião pedagógica, a direção solicita aos professores que tragam materiais recicláveis para a realização de uma tarefa surpresa. Na reunião, a coordenação pedagógica explica a tarefa aos professores que são divididos em pequenos grupos, que recebem: uma cartolina, pincéis atômicos, tesoura, cola, fita adesiva, além do material de reciclável solicitado. A tarefa é construir o brinquedo favorito da sua infância, colocando-o numa maquete, em conjunto com os brinquedos dos colegas para fazer parte de uma nova história, por meio desses brinquedos de infância. Ao final, todos os grupos compartilham as maquetes com as novas histórias revividas.

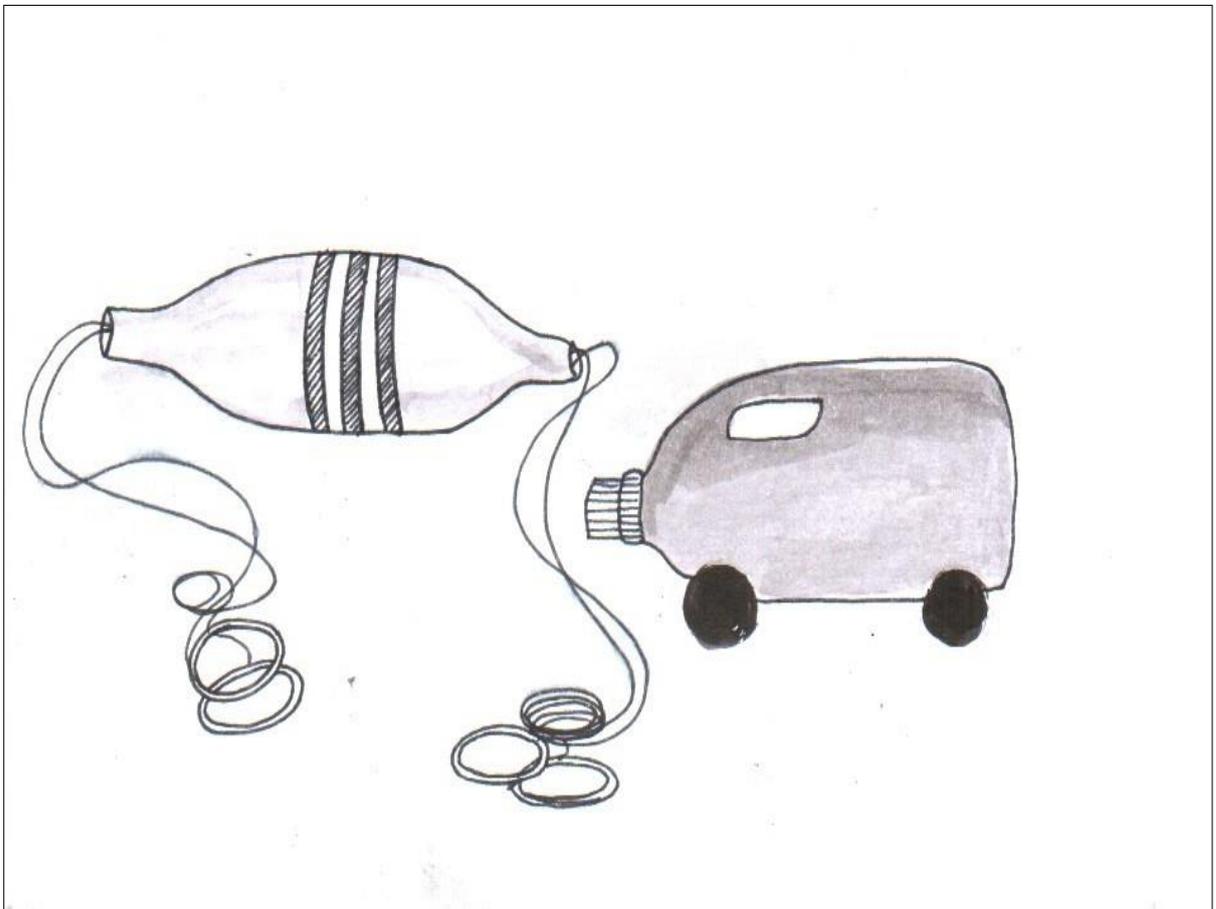


Figura 27: Vivências cooperativas para o auto conhecimento.

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

2. Jogos cooperativos para as reuniões pedagógicas cooperativas: Sugerimos a construção de projetos transdisciplinares. As reuniões são ações a serem compartilhadas, alicerçadas por experiências, estudos e projetos dos professores com a comunidade escolar e desenvolvidos com a participação das crianças.

Após os professores vivenciarem os brinquedos de infância da etapa anterior e exercitarem autoconhecimento, há ambiente favorável para a execução de projetos cooperativos transdisciplinares, que ensinem as crianças a viver em sua plenitude agregando as ações aos conteúdos sistematizados. Para essa abordagem cooperativa, sugerimos um dos jogos desenvolvido por Soler, chamado “Planetas” (SOLER, 2002).

Ex: Os professores ficam com os olhos vendados, andando à vontade pelo espaço destinado ao jogo, imaginando ser um planeta. Que planeta eu sou? Com sou? Quando encontram um colega, cumprimentam-no mentalmente. Após algum tempo, o professor-orientador solicita que, ao encontrar o colega, dê-lhe um abraço e fique junto, até que todos se encontrem e estejam juntos para um grande abraço planetário.

A atividade descrita reforça a confiança entre os professores, pois, na proposta, é necessário sempre realizar vivências que motivem e demonstrem aos professores esse valor essencial para construir propostas cooperativas.



Figura 28: Vivência Planetas (Soler, 2002)
Org: A autora (2017)
Ilustração: Diego Bahls

3. Jogos cooperativos para formação continuada: Com a velocidade dos meios de comunicação, as informações chegam rapidamente às crianças. Por isso, compete aos professores participarem de formação continuada. Nessa perspectiva, faz-se necessária a aproximação das Instituições do Ensino Superior com a Escola.

Nessa proposta, especificamente, o grupo UNOCOOP, vinculado ao laboratório, Rede de Orientação Transdisciplinar da Unicentro/PR (ROTAS), desenvolve jogos cooperativos bimestralmente, com os professores e funcionários oferecendo-os às escolas. Uma das atividades elencadas são os “arcos cooperativos”, jogo descrito a seguir:

Ex: Arcos cooperativos: O jogo desenvolve o espírito de cooperação entre os participantes, princípio fundamental para propostas cooperativas pelos professores, e provoca a sensibilidade em relação à comunidade escolar.

Os professores estão dispostos, livremente, no espaço destinado ao jogo. O professor UNICOOP escolhe uma música, com os participantes, para que ela faça parte da atividade como motivação. Após, explica-se as regras:

1. Andar em todos os sentidos, dançar, pular, correr, movimentar-se ao som da música, sem pisotear nos arcos que estão dispostos aleatoriamente no chão.

2. Quando o professor UNICOOP interrompe a música, todos deslocam-se para dentro dos arcos com a seguinte orientação: “Todos devem estar dentro dos arcos”. Nesse jogo, não há indicações de pistas. Os participantes decidem as estratégias cooperativas para conseguir cumprir o objetivo proposto.

3. No decorrer do jogo, o professor UNICOOP retira os arcos, sistematicamente, até que sobre um arco apenas. Nesse momento, os participantes devem encontrar estratégias cooperativas, para que todos permaneçam dentro do único arco.

4. Ao final, o professor UNICOOP propõe a “celebração” entre todos, provocando-os com as seguintes questões:

- Quem foi o vencedor nesse jogo?
- Existem outras possibilidades de jogar? Quais? Se forem apontadas outras formas de jogar o professor UNICOOP convida os participantes para vivenciar esse novo jogo.
- O que esse jogo representa?

Muitos conceitos são enunciados ao término do jogo. O professor acolhe todas as manifestações, ouvindo e desfrutando da sinergia que começa a florescer no grupo.

Os participantes têm autonomia para criar maneiras para que todos estejam dentro dos arcos. É aí que o respeito e o diálogo entre outras ações afirmativas acontecem entre eles, melhorando a convivência e a prática do diálogo que os aproxima para resolver conflitos.



Figura 29: Vivência Arcos Cooperativos
Org: A autora (2017)
Ilustração: Diego Bahls

4. Jogos cooperativos para as unidades de convivência familiar: A boa convivência entre a família e o corpo docente influencia no processo de aprendizagem, por isso, a proposta de jogos voltadas para os pais objetiva que os professores conheçam os pais e os pais conheçam a escola. Os jogos são previstos para o dia da unidade de convivência familiar. Para essas reuniões, selecionou-se o jogo chamado “O mundo que queremos para todos”, uma atividade cooperativa para refletir e manifestar o que os participantes desejam para o mundo.

Ex: O mundo que queremos para todos. É necessário para o jogo, um paraquedas circular ou um tecido com corte circular grande. Coloca-se uma bola grande no centro do tecido ou do paraquedas,

representando o mundo dos pais ou o mundo que desejam. Os participantes do jogo seguram o paraquedas (tecido), na altura da cintura. Os pais fazem o paraquedas girar sem deixar a bola (mundo) cair no chão. Nesse momento, os professores provocam os pais com questões relevantes da rotina familiar, realizando comparações com mundo que eles cuidam para não cair. Além de divertido, os pais realizam reflexões sobre as crianças e suas rotinas e os professores ficam conhecendo e compreendendo melhor as famílias.

Assim como as crianças recriam os jogos cooperativos, os pais seguem o mesmo procedimento. Logo após vivenciarem e refletirem as questões no jogo, eles o recriam com novo olhar cooperativo.



Figura 30: Vivência: O mundo que queremos para todos!

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

5. Jogos de celebrações entre professores e unidade de convivência familiar: Assim como os jogos facilitam a boa convivência, servem para celebrar a vida. A proposta na celebração é a etapa da confirmação, de dialogar com os participantes, é o momento de reunir as pessoas, manifestando sua gratidão, pois o olhar cooperativo com as crianças, professores e pais devem ser avaliados por todos.

Nessa perspectiva, os pais têm o tempo de brincar, aproximando o olhar da família com o olhar escolar, assim como os professores têm a confirmação positiva do trabalho junto à comunidade escolar.

O Jogo visa à aproximação e o diálogo.

Ex: Jogo “Circula” (Soler, 2002). Todos formam um círculo apertado estendendo os braços por cima dos ombros dos outros. Os participantes andam em uma direção, fazendo o círculo girar. Quando alguém quer falar alguma coisa, diz: pára! E todos param e ouvem. Quando terminar de falar, diz: Circula! A partir de então, todos caminham na direção oposta. Assim, o próximo que quiser falar, volta a dizer: Pára! E assim sucessivamente, até que todos os que queiram falar tenham oportunidade.



Figura 31: Vivência “Circula” (Soler, 2002)

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

6. Jogos cooperativos professores com funcionários: A proposta dos jogos cooperativos na sua totalidade, abrange os atores sociais da escola, pois o envolvimento com as crianças e pais, pode construir ou destruir o olhar da cooperação escolar. Para isso, é fundamental, além dos professores, o entendimento dos funcionários para a proposta, visto que convivem diariamente com as crianças. Diante disso, são necessários jogos que demonstrem a cooperação e a importância da valorização por eles, das ações

afirmativas das crianças, isso só será possível vivenciando os jogos. É desenvolvido com os funcionários um jogo semanalmente, em que envolve sistematicamente os professores das diversas disciplinas, possibilitando um diálogo cooperativo. Assim, aproxima-se o olhar do professor e o olhar do funcionário, resultando numa partilha de ideias e experiências. Considerando que os funcionários têm horários limitados e muitas tarefas a cumprir, uma atividade cooperativa é suficiente para iniciar o processo. Para a etapa, elabora-se atividade que objetiva a confiança entre as pessoas.

Ex: Os professores reúnem os funcionários em um lugar agradável em que todos sintam-se confortáveis. Para iniciar o jogo, é necessário que eles saibam o que está acontecendo nesse momento e qual o cenário que os espera. Então, o professor explica que será desenvolvido um jogo, para que eles sintam-se mais próximos das atividades desenvolvidas pelos professores na escola, pois são fundamentais no processo de aprendizagem das crianças, por isso, a realização desses jogos chamados Jogos Cooperativos. Realizadas as explicações, ressaltando o valor desses atores sociais, o jogo prossegue.

Os funcionários estão dispostos em duplas um de frente para o outro. Apresentam-se dizendo seu nome e saudando o dia, para o colega. É o momento do primeiro olhar (aproximação). A seguir, o professor distribui uma bolinha de papel e solicita a um dos membros da dupla que pegue a bolinha e a feche na sua mão, explicando que aquele objeto, a bolinha, faz parte da vida da escola, por isso há que ser cuidar bem, para que não se perca na caminhada escolar. Após, o professor solicita para o outro participante da dupla que tente abrir a mão do colega para resgatar a bolinha de papel, sem apontar nenhuma alternativa para que isso aconteça.

Muitos funcionários usam a força para abrir a mão do colega, outros não usam nenhuma estratégia, esperando o jogo terminar, outros usam o diálogo solicitando que o colega abra a mão. O que realmente se vislumbra para essa etapa, é que a pessoa que está com a bolinha, abra a mão, sem força ou sem pedidos, oferecendo o objeto ao colega, porque é importante confiar e compartilhar ações, já que o objetivo é único, o de contribuir com o processo de formação cidadã da criança.



Figura 32: Vivência: A bolinha Cooperativa

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

A finalidade do jogo é que os funcionários entendam que é um “objeto importante que faz parte da escola” e todas as bolinhas de papel devem ser compartilhadas com confiança trocando informações essenciais para o desenvolvimento da segurança da criança na escola.

12.5 Grupo de ações cooperativas com a Família

Por excesso de trabalho, formação cultural, estrutura familiar e social, os pais são omissos e ausentes na educação das crianças e desinteressados com a escola. Para mudar a situação, são propostas duas etapas.

A primeira etapa é de aproximação e tem como objetivo diminuir os espaços que existem entre os pais e a escola. É possível, com os jogos, desmistificar alguns modelos tradicionais, chamando os pais a participar das decisões escolares como integrar-se na vida dos filhos no processo educacional, por meio de momentos lúdicos.

Com os jogos cooperativos, as famílias olham para si e percebem as situações de conflitos existentes e se reconstróem, fazendo algo novo e positivo pela educação dos filhos.

Nos jogos realizados, não existem julgamentos ou críticas dos orientadores. Há reflexões,

construções, reconstruções, superações e decisões em conjunto, para serem agentes transformadores e, contribuir de alguma forma para que a escola permaneça viva.

Na segunda etapa, os pais celebraram, com a comunidade escolar, o que foi proposto no acordo de convivência cooperativa. Esse documento é pensado democraticamente, com ações cidadãs e pelo qual as famílias compreendem a função da escola e propõe em trabalhar coletivamente para formação dos filhos.

Logo, entendemos que, quando as famílias se permitem atuar nesse cenário escolar como agentes constituintes desse espaço estão pensando na construção concreta da criança cidadã.

1. Acordo de Convivência Cooperativa: O prazer dos pais de virem à escola é priorizado, aguçando neles o olhar de quem faz parte do processo educacional e sentem-se parte da nova escola. Chamá-los para construir o acordo de convivência cooperativa é o primeiro passo para a escola alcançar a participação em todas as ações. Inicialmente, um “café cooperativo” é boa estratégia de motivação.

Desenvolver jogos para firmar a união entre pais e filhos, aprimorando valores é o objetivo do acordo para essa etapa, pois é um momento ímpar entre pais e filhos. O acordo de convivência aborda, principalmente, o que pais e crianças podem fazer mutuamente (Orlick, 1978), o tempo que disponibilizam para a escola, em forma de pequenas metas, contribui para a grande teia cooperativa a ser formada.

Uma primeira ação é a revisão do PPP da escola, incluindo ações concretas e exequíveis para todos.

Organiza-se o trabalho em pequenos grupos, orientados por professores aproveitando os momentos destinados na unidade de convivência familiar. Ao final da reunião, todos os grupos compartilham as metas propostas para avaliação com todos os participantes. Essa vivência entre grupos é uma forma agradável dos pais sentirem-se libertos para falar o que desejam para seus filhos, assim como ouvir e entender os objetivos e a metodologia da escola para o trabalho com as crianças.

No acordo, consta o nome do acordo de convivência cooperativo, quem participa da unidade de convivência, o melhor dia para realizar os encontros da unidade de convivência, a contribuição com a escola, e da escola para as crianças, as ações cidadãs a realizar com as crianças na escola. O jogo, Teia Cooperativa tem como objetivo conectar todos os participantes.

Ex. Jogo: A teia cooperativa. Os pais estão em pequenos círculos, sentados em cadeiras, o professor, com um rolo de barbante na mão, inicia o jogo, sugerindo uma palavra, que pode ser sobre o acordo

firmado no PPP da escola. Por exemplo, o termo escolhido poderá ser igualdade, e lança o rolo de barbante para um pai que está a sua frente, segurando com a mão a ponta inicial do barbante. Esse pai recebe o rolo e manifesta sua opinião sobre a palavra sugerida, permanece com o barbante na mão e lança o rolo para outro pai que está a sua frente, para que este, também expresse o que pensa sobre “igualdade”. Assim, o jogo segue formando uma teia de barbante, construindo o conceito sobre o tema proposto. É uma forma lúdica de trabalhar os elementos do PPP e ter a participação dos pais concretamente na reelaboração, assim como outros temas pertinente às crianças e escola.

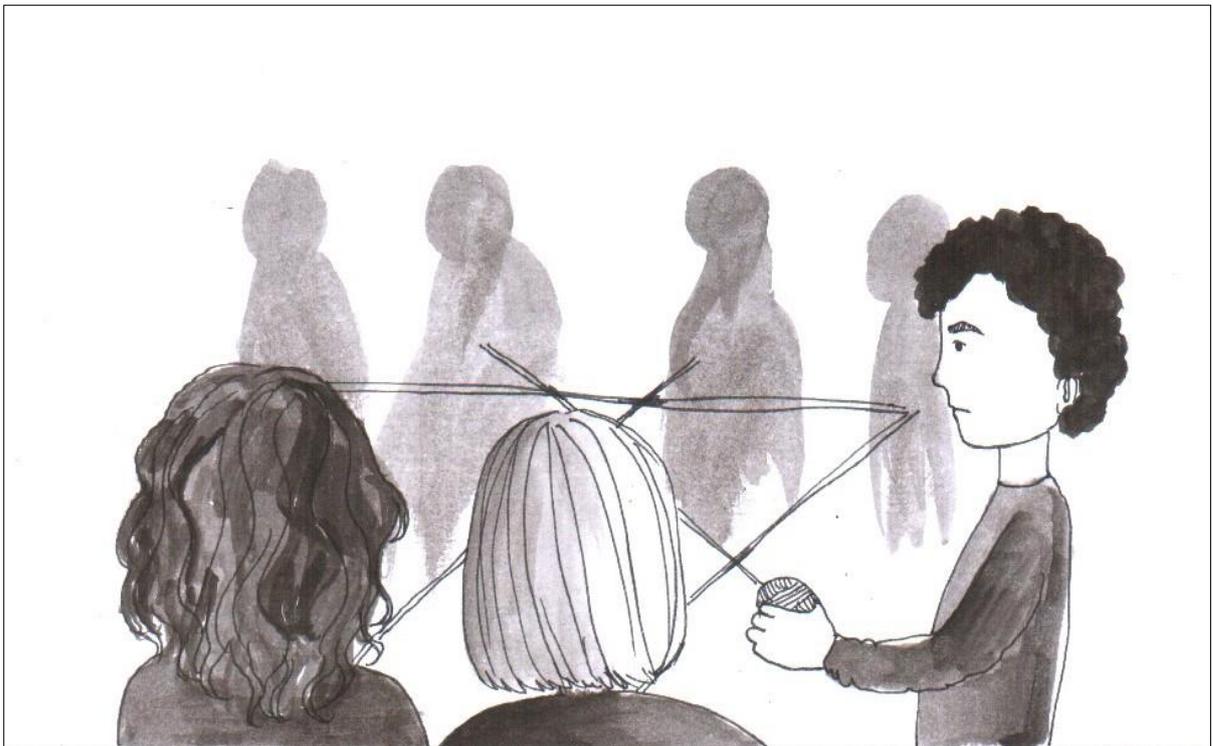


Figura 33: Vivência: “A teia cooperativa”

Org: A autora (2017)

Ilustração: Diego Bahls

2. Jogos e atividades de celebração: família, crianças, professores e funcionários: Após a construção do contrato social, em que todos estão cientes do que a escola representa para a formação das crianças e como a família e funcionários são importantes nesse processo, faz-se necessário celebrar as conquistas, as superações e as realizações da comunidade escolar.

Ex: Esse espaço é destinado para a realização do diálogo entre todos os participantes. A atividade proposta é em duplas, por meio da orientação dos professores que solicitam que caminhem pelo espaço

destinado ao jogo e contem, para o par, sobre as ações coletivas desenvolvidas na escola. Esse jogo, além de reafirmar a importância das ações coletivas contribui para uma nova concepção cooperativa entre os atores sociais.

12.6. Chegando ao final de um início de jogo... Conclusões da Proposta

Esta pequena proposta (contributo/possibilidade) é o entendimento da investigadora de que é preciso continuar, é preciso caminhar juntos, é preciso prosseguir, pois o entusiasmo ainda existe e insiste em levar para outros caminhos que se abrem depois dessa investigação.

Concluimos que, nos jogos cooperativos, nada é acabado, tudo é re-construído com novas vozes e novos olhares para a vida de cada pessoa e cada sociedade. Conduzimos a proposta enfatizando o diálogo entre os pares, reforçando as conexões entre os participantes e visando reescrever novas histórias como uma teia de sinceridade, cumplicidade, cooperação, honestidade e principalmente de felicidade.

Os super-heróis tão comentados pelas crianças tornaram-se os super-heróis da investigadora, porque foi por meio deles que se compreendeu a linguagem das crianças, constando o quanto elas são cooperativas. Por isso, não foi dissociado nenhum dos contextos descritos, todos se encontram em certos momentos para contribuir com a formação integral, pois como retrata João Freire (2003), a criança é de corpo inteiro. Os jogos propostos foram pensados para alcançar todos os atores sem excluir, sem exigir habilidades motoras. Afinal, a participação faz parte dos jogos, ela constitui todos os jogos cooperativos, por isso é essencial para a sinergia do grupo.

Na proposta, não se tivemos a intenção de mostrar um modelo ou um rol de jogos prontos a serem reproduzidos, mas por meio dos exemplos elencados, possibilitar reflexões a compartilhar entre aqueles que têm o entusiasmo de querer transformar a prática educativa. Nesse sentido, justificamos o cuidado de incluir a todos que participaram da investigação, pais, professores, funcionários e crianças.

Alguns aspectos não foram aprofundados na proposta, pois o objetivo maior era o de salientar a importância de se oportunizar a melhor convivência entre as crianças por meio dos jogos cooperativos, bem como demonstrar a importância do diálogo de se viver em comunidade para ser feliz e, conseqüentemente, caminhar para a construção da cidadania desejada.

Assim, o compromisso de oportunizar aos participantes o autoconhecimento, por meio dos jogos cooperativos, vivenciando os jogos, compreende todas as percepções, emoções e sensações que ele

oferece.

Aos professores ilustramos os procedimentos metodológicos do jogo, desde sua adaptação até a celebração, porque o processo de aprendizagem é contínuo e harmonioso. Nesse aspecto, a importância de trabalhar os jogos cooperativos com os pequenos círculos, até as crianças estarem familiarizadas com o processo e, por fim, chegarem ao grande círculo quando todos se encontram para alcançar o objetivo comum.

Valorizamos, em toda a proposta, o aspecto afetivo, pois as vozes dos pais e professores mostraram o quanto as pessoas estão separadas e desacreditando nos outros. Seus pedidos velados de “socorro” foram entendidos, o que contribuiu com a construção da proposta. A problemática de pobreza, violência na escola e nas famílias não foram obstáculos para que as crianças não jogassem nas intervenções pedagógicas. Ao contrário, com suas vozes, jogaram, levando a investigadora a viajar, muitas vezes, em seu mundo de fantasias.

Com a criação de seus super-heróis aprendemos que a essência das crianças é cooperativa, pois o colaborar, o contribuir, o ajudar estavam presentes em todas as suas falas, no entanto não conseguiam colocar essas ações em prática. Então essa imaginação foi valorizada e fez parte da proposta.

Após trabalhar a confiança com as crianças, o que contribuiu com a consciência cooperativa, esperamos a partir do que foi vivenciado com elas na proposta, que novos jogos cooperativos aconteçam na escola investigada. Essa é a próxima fase no processo contínuo de cidadania, permitindo futuras investigações por meio dos contextos apresentados e vividos pelas crianças e que, a partir desse processo educativo, as crianças vivam de forma justa, igualitária e feliz, colocando-se participativa numa sociedade democrática para todos.

Referências Bibliográficas

Referências:

- Afonso, A. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, n.12, pp. 121-137.
- Aguiar, M. A. D. S., Brzezinski, I., Freitas, H. C. L., Silva, M. S. P. D., & Pino, I. R. (2006). Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*.
- Almeida, M. (2014). *Brincar, amar e viver*. Volume I, Assis/SP: Stoerbem Gráfica e Editora.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). Metodologia da Investigação em psicologia e Educação. *Coleção Investigação em Psicologia*. Editora Psiquilíbrios Edições.
- Alonso, M. (1991). *La Participacion. Metodologia y Prática*. Madri: Editorial Popular.
- Amorós, A. & Perez, P. (1993): *Por una educiación intercultural*. Madrid: M.E.C.
- Aragão, R. (1976). *Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel*. Sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. Campinas-SP: UNICAMP. (Tese de Doutorado).
- Arblaster, A. (1987). *A Democracia*. Editorial Estampa.
- Azevedo, J. (2000). *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Rio de Janeiro: Petrópolis - Vozes.
- Bachach, P. (1967). *Crítica de la teoria elitista da la democracia*. Buenos Aires: Amorrortus Editores.
- Barra, S. (2016). *A Infância na latitude Zero: as brincadeiras da criança 'global' africana*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – área de Sociologia da Infância. Universidade do Minho.
- Barbalet, J. (1987). *Democracia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70.
- Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na publicação. (2012) *Immanuel Kant: sobre a Pedagogia*.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- BRASIL., (1996) *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL, (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF.
- Bronowski, J. & Mazlish, B. (1960). *A tradição intelectual do ocidente*. Lisboa: Edições 70.
- Brougère, J. (2002). *Brinquedo e cultura: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wayskop*.

(3. ed.) São Paulo: Cortez

Brown, G. (1999). Palestra Guillermo Brown – / *Festival de Jogos Cooperativos SESC Taubaté* – SP – Set/99.

Brown, G. (1994). *Jogos Cooperativos: Teoria e Prática*. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal.

Brotto, F. (2001). *O. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência....*

Brotto, F. (2000) *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos: Renovada.

Brotto, F. (1999). *O. Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência*. Santos – SP.

Brotto, F. O. (1997). *Jogos Cooperativos: para jogar uns Com os outros e VenSer... Juntos! Projeto Cooperação*.

Capra, F. (1982). *O ponto de mutação*. São Paulo: Editora Cultrix.

Callado, C. (2004). *Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da Educação Física e dos Jogos Cooperativos*. Santos-SP: Projeto Cooperação.

Camilo Cunha, A. & Petrica, J. (2010). *O pensamento do professor: conhecimento, cultura, existência*. Editor: Casa do Professor Braga.

Camilo Cunha, A. (2008). *Pós-Modernidade Socialização e Profissão dos Professores* (de Educação Física): Para uma “nova” reconceptualização. Vislis Editores.

Camilo Cunha, A. (2014). *Multiculturalismo e Educação da diversidade: Crítica/Crítica*. Coleção Intuições (1ª edição). Santo Tirso, junho de 2014 IEC-UM.

Carvalho, A. (2006). *Dicionário de Filosofia de Educação*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, C.; Susana e Graça S.; Sarmiento, M. (2014) *Conferências Doutorais da Universidade do Minho* – Curso de Doutorado.

Castro, P. (2002). *Participação e Cidadania na Organização escolar: Um estudo da ação dos auxiliares de ação educativa em contexto organizacional*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. 2ª. ed. São Paulo: Summus.

Correia, M. (2006). *Trabalhando com Jogos Cooperativos: em busca de novos paradigmas na Educação Física*. Campinas, SP. Papyrus.

Coutinho, P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à

fidelidade e validade. *Educação Unisinos*. 12(1), pp. 5-15, janeiro/abril.

Cunha, J. (2002). *Filosofia na Educação Infantil: fundamentos, métodos e proposta*. Campinas – SP: Editora Alínea.

Cury, C. (2002). *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. *Cadernos de pesquisa*, (116), pp. 245-262.

Dahl, R. (2000). *Democracia: temas e debates – actividades*. Lisboa: Ed. Editoriais Lda.

Dallari, D. (1998). *A Cidadania na Antigüidade*. Rede de Direitos Humanos e Cultura. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/historia.htm>. (Acesso em 17/09/ 2016).

Dallari, D. (2002). *A Cidadania e sua História*. Rio de Janeiro, out. 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/historia.htm> (Acesso em 17/09/ 2016).

Demo, P. (1993). *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez Editora.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Diatkine, R. & Lebovici. S. (1985). *Significado e Função do Brinquedo na Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Duarte, B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recurso reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 113-132.

Duflo, C. (1999). *O jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Escamez, T. (2003) La educación para la participación em la sociedad civil. *Revista de Educación*. Número Especial, Ciudadanía y educación. pp. 191-212.

Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In: J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.

Faria, A., Demartini, Z. & Prado, P. (2009) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª. Edição. Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea.

Fernandes, N. & Francischini, R. (2016). *Os desafios da pesquisa ética com crianças*. The challenges of ethical research with children. *Estudo de Psicologia I Campinas*. Janeiro-março. 33,(1), pp. 161-691.

Filho, C. (2016) Formação Sitiada: Diretrizes Curriculares de Educação Física em Disputa. *Pensar a Prática*, v. 19, n 4. Pp. 758-773.

Flick, U. (2005). *Uma Introdução à pesquisa qualitativa*/Uwe Flick; trad. Sandra Netz.-2.ed.-Porto Alegre: Boolman.

Fortuna, T. (2014) *A Importância de Brincar na Infância*. In: HORN, Claudia Inês, et al. *Pedagogia do brincar*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 15-44.

Freire, P. (2014a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2014b). *Pedagogia da solidariedade*. 1ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire P. (2015a). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 22ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire P. (2015b). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2016). *É na infância que se aprende a ser cidadão*. Disponível em: <http://desenvolvimento-infantil.blog.br/e-na-infancia-que-se-aprende-a-ser-cidadao/> Acesso em: 03/09/2016

Garairgordobil M. (2009). O jogo no equivalente criança a trabalhar no adulto. *Consumer Eroski*. Disponível em: <http://revista.consumer.es/web/es/20090201/entrevista/74536.php>. Acesso em: 03/09/2016.

Garcia, S. & Lukes, S. (1999). *Ciudadania: Justiça Social, Identidad y Participación*. Madrid: Siglo XXI de España editores.

Gatti, A. (2006). *Pesquisar em Educação: Considerações sobre alguns pontos – chaves*. Diálogo Educação, Curitiba/Pr, v.6, n19, set./dez, pp. 25-35.

Gimonet, J. (2009). *Lograr y comprende la pedagogía de la alternancia: de los Centros educativos Familiares de Formación por Alternância*. Colección Idefa.

Goulart, A.; Demartini, Z. & Prado, P. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança*. 3. ed. Campinas: Autores Associados.

Gouvea, M. C. S. & Sarmiento, M. (2009). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.

Graue, M. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*; Lisboa: ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

Henkel, Q. & Ilha, P. (2016). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física: sua influência no planejamento das aulas nos anos iniciais*. Biomotriz.

Herbert, S. P. (2006); Streck, D. R.; Redin, E.; Zitzoski, J. J. (Orgs.) *Definição de Cidadania*. In: Dicionário Paulo Freire. Danielo R. Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitzoski (Orgs., 2. ed. Revisada e ampliada) Belo Horizonte: Autêntica Editora. P. 67-68.

- Huinzinga, J. (2001). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura* (4. ed.) São Paulo: Editora Perspectiva.
- Jares, X. (1998). *Educación e Dereitos Humanos: estratéxias didácticas e organizativas*. Ediciións Xerais de Galicia.
- Jares, X. (1993). *Técnicas e Xogos Cooperativos para tódalas idades*. Via láctea materiais.
- Johnson D. & Johnson R.(1999).*Cooperation and competition: teory and reearch*. 2ª. ed. Edina: Interaction Book Company.
- João Freire, B. (2003). *Educação como prática corporal*. São Paulo: Spicione.
- João Freire, B. (1997). *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Spicione.
- João Freire, B. (2002). *O Jogo: entre o riso e o choro*. São Paulo: Spicione.
- João Freire, B. (2012). *Ensinar esporte, ensinando a viver*. Porto Alegre: Mediação.
- Kishimoto, T. (1999). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Koller,H; Couto,P. & Hohendorff, V. (2014). *Manual de produção científica* – Porto Alegre: Penso.
- Kunz, E. & Simon,S. (2014). *O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta a prática pedagógica*. Revista Movimento, Porto Alegre, v.20, n.01, p.375-394,jan/mar, pp.375-394.
- Lakatos, E. (2010). *Metodologia científica/ Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi*.-5.Ed.-4. Reimper. São Paulo: Atlas.
- Ludke, M. & Andre, M. (2013).*Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universidade.
- Macedo, L. (2013). *Os jogos e sua importância na escola*. Cadernos de pesquisa, (93), pp.5-11.
- Maciel, M. (2016). *Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: um estudo com professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho Instituto de Educação.
- Mafra, L. (2003). A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: Zago, N.; Carvalho, M. P; Vilela, R. (Orgs.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Marchi, J. (2011). *Ensaio em Sociologia do Esporte*. São Paulo: Factash Editora

Marshall T. (s/d.) Cidadania e classe social. In: *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 57-114.

Maturana, H. & Zöller, G. (2004). *Amar e Brincar*: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena.

Mead, M. (1961). The Arapesch of New Guinea, In: *Cooperation and competition among primitive peoples*. Boston: Beacon Press.

Meirelles, R. (2015). *Território do Brincar: diálogo com escolas*. Editora Alana.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. The case study as research strategy in education. EDUSER: Revista de Educação, vol. 2, Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação, pp. 49-65.

Melo A. (2016). *Educação de todas para todas*: a reforma educativa neoliberal e o caso espanhol. Guarapuava – Pr. Apprehendere.

Mendes, L. C.: Paiano, R., & Filgueiras, I. P. (2010). Jogos cooperativos: eu aprendo, tu aprendes e nós cooperamos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. V. 8, n. 2, pp. 133-154.

Meurer, S. & Taborda, M. (2016). A investigação dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola. *Revista Brasileira de Educação*. 21(64). Pp. 225 – 247.

Morin, E. (2016). O verdadeiro papel da educação. Nova Escola. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao>. Acesso em: 26/09/2016.

Morin, E. (2003). *Terra Pátria*. Porto Alegre: Sulina. Editora Sulina.

Morin, E. (2007). *Cultura de Massas no Século XX*. Volume 1: Neurose. 9. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20(3).

Neto, C. (2016). *Estamos a criar uma sociedade de cativeiro para as crianças*. Disponível em: <https://ionline.sapo.pt/411405>. (Acesso em: 26/09/2017)

Neto, C. (2015) *Conferência Doutoral. O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. Metodologia da Investigação. Universidade do Minho. Instituto da Educação, Braga, Pt.

Nunes, E. (2017). *Anotações de aulas curriculares*. Unicentro, Guarapuava – PR. TIRARRRR!!!

Oliveira, V.; Solé, M. & Fortuna, T. (2010). *Brincar com o outro*: caminhos de saúde e bem estar. Petrópolis,

Rio de Janeiro: Vozes.

Orlick, T. (1978.) *Vencendo a Competição: Como usar a cooperação*. Círculo do livro. S.A. São Paulo, Brasil.

Oyarzo, M. (2016). *La construcción de la ciudadanía en la escuela: un estudio etnográfico*. Tese de Doutoramento - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

O'Shea, K. (2003). *Educación para la ciudadanía democrática. 2001-2004*. Desarrollar una comprensión compartida. Conselho da Europa. Disponível em: <http://www.educacionciudadania.mec.es>.

Palhares, J. & Torres, L. (2014). *Metodologia da Investigação em ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus. Coleção Ciências Sociais da educação. Universidade do Minho/Portugal.

Peres, C.; Serrano, J. & Camilo Cunha, A. (2009). *Desenvolvimento Infantil e Habilidades Motoras*. Viseu: Vislis Editores.

Piaget J. (1993). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médica.

Piaget J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Poletto, M. & Koller, S. (2008). *Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção*. *Estudos de psicologia*, 25 (3), pp. 405-416.

Pierotti, J. A. (2001) *Caderno de Jogos Cooperativos*. S/d.

PPP (2016), *Projeto Político Pedagógico* da Escola da Escola Municipal Roberto Cunha e Silva.

Quinteiro, J. (2009). Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados. 19-47.

Ramos, A., & Faria, P. (2012). Literacia digital e literacia Informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. *Revista Linhas*, 13 (2), pp. 29-50.

Rezende Filho, C. D. B., & Câmara Neto, I. D. A. (2001). A evolução do conceito de cidadania. *Visualizado em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/aevolucao-N2-2001.pdf>*. Acesso em: 20/02/2018.

Rosenfield, D. (2003). *O que é democracia*. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos.

Rosângela, F., & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33 (1), pp. 61-69.

Saias, F. & Fialho, I. (2014). *Recursos e percursos do programa integrado de educação e formação (PIEF)–Estudo de três casos no Alentejo*.

Santos, A. (2006). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*, 6.Ed. revisada (conforme NBR 14724:2002)- Rio de Janeiro: DP&A.

Santos, B. S. (2002). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira.

dos Santos Simon, H., & Kunz, E. (2014). O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. *Movimento*, 20 (1). Pp. 375 – 394.

Sarmento. M. (2015a). *Educação Infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça*. Early childhood education in full time education and wellness of child as a principle of justice. *Cadernos de pesquisa em Educação- PPGE/UFES*. Vitória, ES. BR a.12, v.19, n.42, jul./dez. pp.29-44.

Sarmento M. (2015b) *Pensar a educação da infância e os seus contextos*. In: *Pensar a educação: temas sectoriais/ coord. Manuela Silva... [et al.]*. - Lisboa: EDUCA - Associação de Estudos e Publicidade, 2015. p. 9-45.

Sarmento, M. & Gouveia. M. (2009). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* Petrópolis, (2ª Ed. Coleção Ciências Sociais da Educação). Rio de Janeiro: Vozes.

Sarmento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Severino, J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23ª. Ed. São Paulo: Cortez.

Silva, K. & Silva, M. (2009). *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Editora Contextos.

Silva, Alberto Nídio (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajectos intergeracionais*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Silveira, L. & Camilo Cunha, A. (2011). *Os Jogos e as Brincadeiras Tradicionais como expressão cultural: um estudo comparativo entre Portugal e Brasil*. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21281/1/A18%20Silveira%2c%20L.%2c%20Cunha%2c%20AC.%20Os%20Jogos%20e%20as%20Brincadeiras%20Tradicionais.pdf>. Acesso em: 13/04/2016.

Soler, R. (2002). *Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.

Somers, M. (1999). La Ciudadanya y el lugar de La Esfera pública: um enfoque histórico, In: Garcia S. & Lukes. S, *Ciudadania: Justiça Social, Identidade y Participación*. Madrid, Sigla XXI de España. Editores.pp.217-234.

Stadnik, A.; Camilo Cunha, A. & Pereira, B. (2009). *Os professores (também) são pessoas: quatro histórias de vida*. Viseu: Vislis Editores.

Stake, R. (2005). Case studies. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. *Qualitative Research* (3ª. ed.) Thousand

Oaks: Sage Publications, pp. 443-446.

Stake, R. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Robert E.; tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, pp. 2011.263.

Suchodolski, B. (2002). *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro.

Torres, L. & Palhares, J. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Coleção Ciências Sociais da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Touraine, A. (1994). *O que é Democracia?* Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO (2016). Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura: *Repensar a Educação rumo a um bem comum mundial?* Brasília.

Revista Educação Física (2016). UNESCO *Revista Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte*.

UNICEF (2015). *Iniciativa a favor de escuelas y comunidades fuertes: Colaborar para construir escuelas seguras y ambientes de aprendizaje protectores. Septiembre....*

Vile-Chã, M. A. M. (2006). *Democracia e Participação em Contexto Escola: o sentido da participação dos actores do Conselho Pedagógico*. Tese de Mestrado em Educação, Especialização em Organização Educativas e Administração Educacional. Universidade do Minho Instituto de Educação.

Volpato, G. (2016). *Dicas para redação científica*. 4ª. Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Botucatu.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Claudio Damascena.-4.ed-Porto Alegre: Bookman.

Xesus, R. (1958). *Educación e Direitos Humanos: Estratégias Didáticas e Organizativas*. Edicións Xerais de Galicia. S. A.

Zago, N.; Carvalho, M. & Vilela, R. (2003). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Anexos

Anexo 1. Autorização institucional para a realização da pesquisa



Universidade Estadual do Centro-Oeste

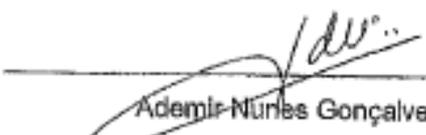
Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 5.444, de 8 de agosto de 1997

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Ademir Nunes Gonçalves, Chefe do Departamento de Pedagogia - DEPED, Campus Santa Cruz, venho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "Os Jogos Cooperativos com crianças e a construção da cidadania sob responsabilidade da pesquisadora Christine Vargas Lima na Escola Municipal Roberto Cunha e Silva. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador o espaço físico da Escola.

UNICENTRO

Guarapuava, 04 de outubro de 2016.


Ademir Nunes Gonçalves
Chefe do Departamento de Pedagogia - DEPED

Ademir Nunes Gonçalves
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE
PEDAGOGIA
PORT: 264/2015-GR/UNICENTRO

Anexo 2. Carta de Autorização para realização da pesquisa na Escola



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Apresentação para Realização de Pesquisa

1- Instituição de Ensino (Pólo) Médio/Superior:

Nome: Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro
Telefone: 3621-1000

2- Estagiário (a):

Nome: Christine Vargas Lima
Curso: Pedagogia
Telefone: (42) 9830-0033
E-mail: cvargalima@gmail.com

3- Orientador (a) da Instituição:

Nome: Antonio Camilo Cunha e Silva
Telefone: _____
E-mail: _____

Encaminhamos o (a) aluno (a) acima nominado a (ao) Escola Municipal Roberto Cunha e Silva

Atividade a ser realizada na Unidade de Ensino:

Observação Participação Intervenção Pesquisa

Outros: _____

Carga horária a ser realizada: _____

Doraci Senger Lutz
Secretária Municipal de Educação e Cultura
Dir. Mun. Nº 2.525/2014
Bol. Of. Mun. 09 de Junho de 2014

Secretária Municipal de Educação e Cultura

Guarapuava, 18 de novembro de 2016.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Rua Brigadeiro Rocha, 2777, Centro
Guarapuava - PR (42) 021-3003 - Paraná
educacao@guarapuava.pr.gov.br
www.guarapuava.pr.gov.br

Anexo 3. Plano de Ensino

EDUCAÇÃO FÍSICA 3º ANO - 1º BIMESTRE			
EIXO	CONTEÚDO	HABILIDADE	ABORDAGEM
CONHECIMENTO DO CORPO	• Esquema corporal	<ul style="list-style-type: none"> Identificar alterações do corpo durante o exercício físico. Adquirir consciência global do corpo e de seus movimentos procurando utilizar a expressão corporal como linguagem. 	I/A/C I/A/C
	• Orientação espaço temporal	<ul style="list-style-type: none"> Aprimorar a noção de posição e disposição no espaço a fim de orientar o próprio corpo a um ponto específico do ambiente. Locomover-se no espaço a partir de um roteiro (falado ou impresso) ou mapa. 	I/A/C I/A/C
ESPORTES E JOGOS	• Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> Experimentar novas formas de movimento por meio dos elementos ginásticos Realizar movimentos de: rolamento para frente e para trás, vela, avião, meio giro, poses e saltos). 	I/A I/A

É importante que o professor responsável pela disciplina proporcione aos alunos a preparação do organismo para a atividade física (aquecimento corporal), bem como o desenvolvimento dos exercícios e o relaxamento logo após as atividades.

EDUCAÇÃO FÍSICA 3º ANO - 2º BIMESTRE			
EIXO	CONTEÚDO	HABILIDADE	ABORDAGEM
CONHECIMENTO DO CORPO	• Cuidados com o corpo	• Desenvolver hábitos saudáveis que auxiliam na qualidade de vida (alimentação, atividade física, higiene).	I/A
		• Perceber a necessidade do uso de roupas e calçados adequados à atividade física.	I/A
		• Perceber a necessidade de hidratação para prática de atividade física.	I/A
		• Desenvolver hábitos posturais adequados.	I/A
ESPORTES E JOGOS	• Jogos competitivos	• Respeitar as regras de uma competição, compreendendo o espírito esportivo na vitória ou derrota.	I/A
		• Perceber que o esforço pessoal é importante no desempenho em atividades individuais ou de equipe.	I/A

EDUCAÇÃO FÍSICA 3º ANO - 3º BIMESTRE			
EIXO	CONTEÚDO	HABILIDADE	ABORDAGEM
ESPORTES E JOGOS	• Brincadeiras populares	<ul style="list-style-type: none"> Vivenciar brincadeiras populares, compreendendo o valor cultural dos mesmos (amarelinha, pular corda, elástico, bambolê, esconde-esconde, etc) Desenvolver a capacidade de explicar as regras de uma brincadeira, envolvendo os colegas. 	I/A I/A
	• Jogos de construção	<ul style="list-style-type: none"> Resgatar jogos e brincadeiras tradicionais realizadas a partir de brinquedos construídos (5 marias, pé de lata, bilboquê, etc) . Desenvolver a coordenação motora fina e a criatividade na construção de brinquedos. 	I/A I/A

EDUCAÇÃO FÍSICA 3º ANO - 4º BIMESTRE			
EIXO	CONTEÚDO	HABILIDADE	ABORDAGEM
ESPORTES E JOGOS	• Jogos de cooperativos	<ul style="list-style-type: none"> Participar dos jogos propostos respeitando as regras pré-estabelecidas, sem discriminar os colegas. Resolver situações de conflito por meio do diálogo, com auxílio do professor. 	I/A/C I/A/C
RITMO E EXPRESSÃO	• Exercícios cênicos	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar a expressão corporal a partir de jogos teatrais: mímicas, imitações, representações, etc. Expressar sensações, sentimentos, encenações, situações vividas e imaginárias. 	A/C A/C

Apêndice

Apêndice 1. Guião de Entrevistas com as crianças



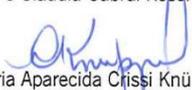
Universidade do Minho

Guião de Entrevista

Entrevista com crianças (7 a 11 anos)

1. Qual sua idade?
2. Com quem você joga?
3. O que você mais gosta de jogar?
4. Onde você joga?
5. Na escola você joga?
6. O que você gostaria de jogar na Escola?
7. Qual o Jogo que você jogava nas enchentes?
8. Onde jogavam?
9. Seus pais gostam de jogar?
10. Com quem vocês jogam na sua casa?
11. Quais os jogos que jogam com seus pais?
12. Vocês jogam durante as aulas?
13. Quais os jogos que vocês jogam com seus professores?
14. Quais os jogos que vocês gostariam de jogar na Escola?
15. Se vocês tivessem super poderes o que você modificaria na escola?

Obs: Para sua validação o referido guião de entrevista, foi aprovado pelas Professoras Doutoradas Maria Aparecida Crissi Knüppel e Cláudia Cabral Rezende.


Maria Aparecida Crissi Knüppel
Prof. Dra. Educação - UEM
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Crissi Knüppel
Coordenadora UAB/MEC-UNICENTRO/NEAD

Cláudia Cabral Rezende
Prof. Dra. Educação Escolar - UNESP

Cláudia Cabral Rezende
DIRETORA DE PROGRAMAS E PROJETOS
PORT. 2.714/2016-GR/UNICENTRO

Apêndice 2. Guião da Entrevistas com os pais



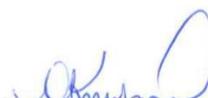
Universidade do Minho

Guião de Entrevista

Entrevista com Pais

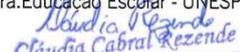
1. Qual sua profissão?
2. Você joga com seus filhos?
3. Quais os jogos que você joga com seus filhos?
4. O que seu filho gosta de jogar?
5. É importante os Jogos na Escola?
6. Você gostaria de participar de atividades lúdicas e projetos na Escola?
7. Qual a importância da família na Escola?
8. As crianças são agressivas na Escola?
9. Sua família foi atingida pelas enchentes?
10. Qual a sua percepção no momento que ocorreram a enchentes no bairro?

Obs: Para sua validação o referido guião de entrevista, foi aprovado pelas Professoras Doutoradas Maria Aparecida Crissi Knüppel e Cláudia Cabral Resende.


Maria Aparecida Crissi Knüppel
Prof. Dra. Educação - UEM

Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Crissi Knüppel
Coordenadora UAB/MEC-UNICENTRO/NEAD

Cláudia Cabral Resende
Prof. Dra. Educação Escolar - UNESP


Cláudia Cabral Resende
DIRETORA DE PROGRAMAS E PROJETOS
PORT. 2.714/2016-GR/UNICENTRO

Apêndice 3. Guião da Entrevistas com os professores



Universidade do Minho

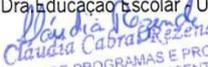
Guião de entrevista com os Professores:

1. Formação:
2. Os jogos são elementos importantes no processo de aprendizagem?
3. Você utiliza os jogos em sala de aula?
4. Quais os jogos?
5. Qual a importância da participação dos pais na Escola?
6. A escola oportuniza atividades lúdicas?
7. Quais as atividades lúdicas ou que você pensa que a escola poderia compartilhar com os pais?
8. Quais os fatos marcantes antes e após as enchentes?
9. Quais os Jogos que as crianças jogavam no momento das enchentes?
10. Qual o papel do professor cidadão na Escola?

Obs: Para sua validação o referido guião de entrevista, foi aprovado pelas Professoras Doutoras Maria Aparecida Crissi Knüppel e Cláudia Cabral Resende.


Maria Aparecida Crissi Knüppel
Prof. Dra. Educação - UEM

Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Crissi Knüppel
Coordenadora UAB/MEC-UNICENTRO/INEAD

Cláudia Cabral Resende
Prof. Dra. Educação Escolar - UNESP

Cláudia Cabral Resende
DIRETORA DE PROGRAMAS E PROJETOS
PORT. 2.714/2016-GR/UNICENTRO

Apêndice 4. Matriz da categorização das entrevistas com as crianças

a) Voz das crianças

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	OBJETIVOS
J O G O S	O que gostam de jogar	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os jogos preferidos das crianças
	Se jogar cooperativamente é jogar junto, é ter confiança, é ser aceito... com quem nossas crianças jogam no seu dia a dia?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar se a criança brinca com a família. Identificar se há momentos de cooperação.
	Uma ponte entre a rua e a escola: onde jogam as crianças	<ul style="list-style-type: none"> Identificar onde as crianças brincam.

A voz das crianças: Categorias; Subcategorias; e Objetivos

Org: a autora

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	OBJETIVOS
F A M Í L I A	Seus pais gostam de jogar	<ul style="list-style-type: none"> Identificar se os pais jogam com seus filhos
	O que jogam com seus familiares	<ul style="list-style-type: none"> Identificar quais os jogos que as crianças jogam com seus pais; Identificar se jogam coletivamente com a família ou individualmente

A Família na voz das crianças: Categorias; Subcategorias; e Objetivos.

Org: a autora

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	OBJETIVOS
E S C O L A	O que as crianças querem jogar na Escola	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o que as crianças gostam de jogar na Escola.
	A Escola que temos – as crianças jogam em sala de aula com seus professores	<ul style="list-style-type: none"> Identificar se os professores das disciplinas jogam com as crianças.
	Os jogos que queremos fazer a escola que buscamos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os Jogos que gostaríamos na Escolar

A Escola na voz das crianças: Categorias; Subcategorias; e Objetivos

Org: a autora

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	OBJETIVO
E N C H E N T E S	Muitas histórias - o Jogos estava presente.	• Identificar os Jogos que as crianças jogavam no momento das enchentes.
	As crianças podem contribuir com a escola para sua melhoria – nossas contribuições.	• Identificar as contribuições das crianças para a escola.

As enchentes na voz das crianças: Categorias; Subcategorias; e Objetivos

Org: a autora

Apêndice 5. Matriz da categorização das entrevistas com os pais (família)

b) Voz dos Pais

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	OBJETIVOS
Os pais de nossas crianças		<ul style="list-style-type: none"> Identificar as características sócio econômicas dos pais.
J O G O	O que jogam os pais com os filhos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os jogos dos pais com os filhos.
	As crianças gostam de jogar - olhar dos pais.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar se os pais percebem o que os filhos gostam de jogar.

O Jogo na voz dos pais: Categorias; Subcategorias; e Objetivos

Org: a autora

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	OBJETIVOS
F A M Í L I A	A família na Escola - viver a Escola.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar pela voz dos pais a importância da família na Escola.
	Jogando na Escola.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar pela voz dos Pais a importância dos Jogos na Escola. Identificar se a Escola oferece atividades lúdicas.
	Violência na Escola	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se os Pais percebem os comportamentos das crianças dentro e fora da Escola.

O Jogo na voz dos pais: Categorias; Subcategorias; e Objetivos

Org: a autora

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	OBJETIVOS
E N C H E N T E S	Com solidariedade - vivendo a tragédia	<ul style="list-style-type: none"> Verificar as percepções, angústias e os Jogos no momento das enchentes.

O Jogo na voz dos pais: Categorias; Subcategorias; e Objetivos

Org: a autora

c) Voz dos Professores

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	OBJETIVOS
Formação e características		<ul style="list-style-type: none">• Identificar as características sociais, pedagógicas e profissionais dos professores.
Jogos	A importância dos Jogos.	<ul style="list-style-type: none">• Verificar na voz dos professores a importância dos jogos.
Família	A família na Escola - atividades lúdicas.	<ul style="list-style-type: none">• Verificar na voz dos professores a importância da família na Escola;• Verificar na voz dos professores a importância das atividades lúdicas para os pais na Escola.

O Jogo na voz dos pais: Categorias; Subcategorias; e Objetivos

Org: a autora

Apêndice 6. Matriz da categorização das entrevistas com os professores

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	OBJETIVOS
E N C H E N T E S	Os Jogos nas enchentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar na voz dos professores os Jogos das crianças.
	Pouca cidadania, muita política - a Escola “na” e “pós” a enchente.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar na voz dos professores os problemas enfrentados durante e após as enchentes!
	O papel do professor cidadão.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar por meio da voz do professor o papel do professor cidadão.

O Jogo na voz dos professores: Categorias; Subcategorias; e Objetivos

Org: a autora

Apêndice 7. Apresentação de dados da subcategoria: A voz das crianças

Subcategoria: O que as crianças gostam de jogar

Futebol, pega-pega, mãe cola, bete-ombro, Jogos de Tabuleiro, esconde-esconde.

Subcategoria: Se jogar cooperativamente, é jogar junto, é ter confiança, é ser aceito - com quem nossas crianças jogam no seu dia a dia.

- Amigos da rua, irmãos e colegas.
- Eu brinco com “César”, porque ela reparte a bolacha comigo.
- Eu brinco com a “Amélia”, desde que cheguei chorando na Escola, ela veio falar comigo, daí quando percebi estava brincando.

Subcategoria: uma ponte, entre a rua e a Escola - onde jogam as crianças.

Na rua, na Escola e no mato.

Voz das Crianças: Família

Subcategoria: Seus pais gostam de jogar.

- Meu pai não gosta de jogar, ele só fica no sofá assistindo jogo.
- Meus pais só brincam no final de semana.
- Minha mãe está agora com o J. E. Eu gostaria que ele bamboleasse a corda pra mim.
- Só brincam quando nós limpamos a casa.
- Minha mãe não tem tempo.

Subcategoria: O que jogam com seus familiares.

- Bola e betes.
- Meu pai de noite pega a bola e chuta dentro de casa.
- Jogo da memória com meu pai, mas ele é muito ruim.
- Brinco de luta com meu pai.
- Não brincam.

Voz das Crianças: **Escola**

Sub categoria: O que as crianças querem jogar na Escola

Bete ombro, futebol, vídeo game, brincar de boneca, cantar, piscina, voley e basquetebol

Subcategoria: A Escola que temos – as crianças jogam em sala de aula com seus professores.

- Só jogamos quando vem pouca gente.
- O jogo do silêncio.
- A Professora traz uns bloquinhos de matemática.

Subcategoria: O jogos que queremos fazem a escola que buscamos.

- Pular corda, jogar betes, queimada, jogos de informática, futebol, mãe cola, esconde esconde.

Voz das Crianças: **Enchentes**

Subcategoria: Muitas histórias - o Jogo estava presente.

- Eu escorregava na grama, era bem legal e a gente comia
- Apostava corrida.
- Tinha uma sala cheia de brinquedos, nós jogava baralho e dominó.

Subcategoria: As crianças podem contribuir com a escola, para a sua melhoria – nossas contribuições.

- Eu seria o Homem Aranha, eu ia fazer uma rede de teia para brincar que nem aquele homem de ferro que fica cuidando de todos.
- Eu queria ter o poder da amizade
- Eu gostaria que a cantina fosse um pouquinho mais barata.

Apêndice 8. Apresentação de Dados da subcategoria: A voz dos Pais (família):

Voz dos Pais: **Jogos**

Subcategoria: O que jogam os pais com os filhos.

- Eu chego muito cansado, olha minhas mãos! (Carlos)
- Agora eu não jogo. Tenho que cuidar do bebê, só quebra cabeça.
- Nos finais de semana e meu marido jogamos “Adedonha”.
- Meu marido leva no parquinho.
- Meu marido chuta bola com meu filho.

Subcategoria: As crianças gostam de jogar: olhar dos pais.

- Ah! Ela gosta de andar de bicicleta, pular corda, meio de tudo, desde que eu vá com ela.
- Ela brinca de bola perto de casa.
- Ela brinca de pega pega e bola.
- Ela gosta de ser livre, com coisas da idade dela.
- Ele gosta de jogar bola perto do Posto de Saúde e bicicleta.

Voz dos Pais: **Família**

Subcategoria: A família na Escola - viver a Escola.

- Eu acho difícil vir para a Escola, porque ocupa muito tempo.
- Eu vou arrumar meus dentes, daí trabalhar menos para ir ajudar a Escola.
- Eu acho que os pais tinham que ser mais presentes na Escola.
- Eu gosto da escola. Só acho que deveria ter transporte para as crianças.

Subcategoria: Jogando na Escola

- Eu acho importante os filhos perto da gente jogando, assim não pensam em drogas e prostituição.
- Seria muito bonito se fizesse um jogo com pais e filhos.
- Não tem atividade para os pais na Escola, só buscar o boletim.
- Eu acho importante o Jogo para o desenvolvimento do dia a dia das crianças.
- Acho importante o Jogo porque a criança fica feliz.

Subcategoria: Violência na Escola

- Xingaram minha filha, eu a defendi, daí a mãe das crianças mandaram me bater.
- Minha filha é branquinha e vive com arranhões no pescoço que outras crianças agrediram.
- Ele vê coisas, os piás falando coisas, xingando os professores e falando palavrões.
- Um piá empurrou ela e quebrou os dois dentes da frente.

Voz dos Pais.

Categoria: **Enchentes**

Subcategoria: Com solidariedade, vivendo a tragédia.

- Que tristeza, tudo virado, com barro, sapos, as crianças estavam aterrorizadas.
- As famílias perderam tudo, inclusive os amigos. Nós ajudamos.
- Eu vim ajudar na Escola, e veio uma senhora falar que perdeu tudo o que tinha na casa.
- Chove e as crianças vão para a janela com medo.

Apêndice 9. Apresentação de Dados da subcategoria: A voz dos Professores

Voz dos Professores

Categoria: **Jogos**

Sub categoria: Sobre a importância do Jogo

- Eu tinha resistência em trabalhar com Jogos, mas aos poucos fui compreendendo sua importância.
- Não só ensinamos no papel e nos livros, eles gostam de Jogo dentro da sala de aula.
- Nos Jogos as crianças se reúnem e serve também para a fixação dos conteúdos.
- Eles aprendem a aceitar, a ganhar e perder no Jogo.
- Os Jogos Cooperativos seriam muito bom, porque eles são muito individualistas.
- Na Escola eu posso te agradecer que está tudo bem, o Jogo Cooperativo é maravilhoso para entenderem um ao outro.

Voz dos Professores

Categoria: **Família**

Sub categoria: A família na Escola - as atividades lúdicas.

- Não querem compromisso com a Escola.
- Se a gente não tentar fazer atividades, não vai saber. Temos que arriscar.
- Eles não vêm em atividades, só se tiver o que comer.
- Os pais não têm compromisso, a Escola faz tudo por eles.

Categoria: **Enchentes**

Subcategoria: Os Jogos nas Enchentes

- As crianças brincavam com o pessoal das Universidades
- Tinha uma caixa d'água no pátio, que se a gente piscava os olhos, eles brincavam dentro delas.
- As crianças corriam nos morrinhos da Escola e na chuva.
- Era a maior festa para as crianças, até os cães eles trouxeram para a Escola, ficavam amarrados nas portas das salas de aula.
- Era uma colônia de férias para as crianças, tinha comida, jogos e roupas secas.

Subcategoria: Pouca ou muita cidadania, muita política - a escola “na” e “após” as enchentes.

- Pessoas doentes, com fraturas alojadas na Escola, sem cuidados médicos.
- Humilhações: “As professorinhas não queriam ajudar”. Assim foram chamadas as professoras da Escola, por se negarem a cuidar das pessoas doentes alojadas na Escola.
- Descaso com o dinheiro público: grande quantidade de remédios foram esquecidos na Escola. Os professores por sua iniciativa levaram à Secretaria de Saúde para que fossem utilizados por outras pessoas necessitadas.
- A Escola sem possibilidades de higiene para os alunos retornarem às aulas. Os professores e funcionários da Escola realizaram um mutirão para a limpeza.
- Os professores doaram roupas e calçados excedentes à outras instituições. Essa ação foi realizada pelos professores sem a ajuda dos órgãos públicos.

Subcategoria: O papel do professor cidadãos

- Ah! Nosso papel é de formiguinha, uma migalha aqui, outra ali para no final ter um resultado grandioso.
- Nosso papel é de cuidar das crianças, a Escola está um depósito de crianças.
- O professor deve ser carinhoso, acolhedor, não só colocar conteúdos na cabeça das crianças, mas conhecer sua realidade.
- Para mim os conceitos estão ligados a ensinar aquilo que também faço, tenho que ser o exemplo para as crianças.
- Meu papel é ensinar, mas a gente faz mais, atende a roubos em sala de aula, brigas, atende de tudo que acontece na Escola.

Apêndice 10: Termo de Assentimento para crianças e adolescentes e Consentimento

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP**

Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Os Jogos Cooperativos com crianças e a construção da cidadania”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos desenvolver através dos jogos cooperativos uma proposta para a construção da cidadania das crianças .

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 7 a 11 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Roberto Cunha e Silva, onde você participará de uma entrevista gravada, fotos e intervenções práticas de jogos durante o período de suas aulas. Para isso, será usado um gravador e materiais didáticos para os jogos. O uso das entrevistas, fotos e materiais de jogos são considerados seguros, mas é possível ocorrer que nem todas as fotos fiquem perfeitas para mostrar a vocês ou as gravações com algum ruído e a transcrição possa haver algum erro de digitação. Nas intervenções de jogos podem ocorrer quedas que serão de responsabilidade dessa pesquisadora. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (42) 3621-1498 ou (42) 9820-0808 da pesquisadora Christine Vargas Lima.

Mas há coisas boas que podem acontecer, tais como: vocês socializarão com seus colegas, aprenderão a trabalhar cooperativamente, novos jogos serão desenvolvidos e esses poderão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, alguns materiais confeccionados por vocês permanecerão na escola, e aprenderão a trabalhar com maior autonomia.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa vamos voltar a escola e explicar através dos resultados, como os jogos poderão ser trabalhados a partir da cooperação.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu MATEUS da Nilva Klippe aceito participar da pesquisa “Os Jogos Cooperativos com crianças e a construção da cidadania”

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

MATEUS da Nilva Klippe
Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG
Endereço: Rua Simão Camargo Varela de Sá, 03 – Vila Carli / CEP: 85040-080 – Guarapuava – PR
Bloco de Departamentos da Área da Saúde / Telefone: (42) 3629-8177

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP**

Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Os Jogos Cooperativos com crianças e a construção da cidadania”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos desenvolver através dos jogos cooperativos uma proposta para a construção da cidadania das crianças.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 7 a 11 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Roberto Cunha e Silva, onde você participará de uma entrevista gravada, fotos e intervenções práticas de jogos durante o período de suas aulas. Para isso, será usado um gravador e materiais didáticos para os jogos. O uso das entrevistas, fotos e materiais de jogos são considerados seguros, mas é possível ocorrer que nem todas as fotos fiquem perfeitas para mostrar a vocês ou as gravações com algum ruído e a transcrição possa haver algum erro de digitação. Nas intervenções de jogos podem ocorrer quedas que serão de responsabilidade dessa pesquisadora. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (42) 3621-1498 ou (42) 9820-0808 da pesquisadora Christine Vargas Lima.

Mas há coisas boas que podem acontecer, tais como: vocês socializarão com seus colegas, aprenderão a trabalhar cooperativamente, novos jogos serão desenvolvidos e esses poderão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, alguns materiais confeccionados por vocês permanecerão na escola, e aprenderão a trabalhar com maior autonomia.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa vamos voltar a escola e explicar através dos resultados, como os jogos poderão ser trabalhados a partir da cooperação.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu JOÃO PEDRO SARAIVA aceito participar da pesquisa “Os Jogos Cooperativos com crianças e a construção da cidadania”

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, ____ de ____ de ____.

JOÃO PEDRO SARAIVA
Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG
Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Vila Carli / CEP: 85040-080 – Guarapuava – PR
Bloco de Departamentos da Área da Saúde / Telefone: (42) 3629-8177

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP**

Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Os Jogos Cooperativos com crianças e a construção da cidadania”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos desenvolver através dos jogos cooperativos uma proposta para a construção da cidadania das crianças .

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 7 a 11 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Municipal Roberto Cunha e Silva, onde você participará de uma entrevista gravada, fotos e intervenções práticas de jogos durante o período de suas aulas. Para isso, será usado um gravador e materiais didáticos para os jogos. O uso das entrevistas, fotos e materiais de jogos são considerados seguros, mas é possível ocorrer que nem todas as fotos fiquem perfeitas para mostrar a vocês ou as gravações com algum ruídos e a transcrição possa haver algum erro de digitação. Nas intervenções de jogos podem ocorrer quedas que serão de responsabilidade dessa pesquisadora. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (42) 3621-1498 ou (42) 9820-0808 da pesquisadora Christine Vargas Lima.

Mas há coisas boas que podem acontecer, tais como: vocês socializarão com seus colegas, aprenderão a trabalhar cooperativamente, novos jogos serão desenvolvidos e esses poderão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, alguns materiais confeccionados por vocês permanecerão na escola, e aprenderão a trabalhar com maior autonomia.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa vamos voltar a escola e explicar através dos resultados, como os jogos poderão ser trabalhados a partir da cooperação.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu Rafael Henrique Guerra participo da pesquisa “Os Jogos Cooperativos com crianças e a construção da cidadania”

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, ____ de ____ de ____.

Rafael Henrique Guerra
Assinatura do menor

Rebecca
Assinatura do(a) pesquisador(a)



Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG
Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Vila Carli / CEP: 85040-080 – Guarapuava – PR
Bloco de Departamentos da Área da Saúde / Telefone: (42) 3629-8177



Universidade do Minho



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Jhais Kazdine Zonora, portador da Cédula de Identidade nº 13.430.566-5, inscrito no CPF sob nº 100.812.159-24, residente à Rua 29a Maria Augusto Teixeira Feitor, nº 826, na cidade de Guarapuava, AUTORIZO o uso de minha imagem em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na tese de Doutorado intitulada "Os Jogos Cooperativos com crianças: construindo caminhos de cidadania".

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Guarapuava, 11 de maio de 2016.

Jhais K. Zonora

Assinatura



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Apêndice 12: Diário de Campo

Data: ___/___/2016	Subjetividades
Local:	
Série:	
Participantes:	