

# OFICINAS DO JOGO: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dr. JOÃO BATISTA FREIRE

Professor visitante Centro de Ciências da Saúde e do Desporto da  
Universidade do Estado de Santa Catarina (Cefid-Udesc)  
Coordenador do Grupo Oficinas do Jogo  
E-mail: jbfreire32@yahoo.com.br

Ms. ATAGY TEREZINHA MACIEL FEIJÓ

Professora da Rede Municipal de Florianópolis  
Pesquisadora do Grupo Oficinas do Jogo  
E-mail: atagyfeijo@yahoo.com.br

## RESUMO

*Investigamos o potencial pedagógico de uma abordagem transdisciplinar denominada Oficinas do Jogo, nas séries iniciais do ensino fundamental. Analisamos e interpretamos os dados de acordo com os procedimentos sugeridos para a pesquisa-ação. A pesquisa foi desenvolvida com alunos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Foram selecionadas 15 crianças, sendo nove meninas e seis meninos da segunda série escolar. Registramos os acontecimentos de aulas em diário de campo, realizamos entrevistas semidirigidas com a professora da turma e a coordenadora pedagógica, colhemos relatos orais e escritos das crianças. Os resultados da pesquisa apontam para uma repercussão positiva das práticas no desenvolvimento dos aspectos intelectual, social, moral, motor, afetivo e estético.*

*PALAVRAS-CHAVE: Criança; jogo; educação física; pesquisa-ação.*

## INTRODUÇÃO

Os indicadores ainda apontam números preocupantes quanto à reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental (DEPLAN, 2004). Quando não, constata-se a promoção automática, sem que o aluno aprenda, por exemplo, a ler e a escrever.

Há muito tempo, instituiu-se que a escola seria fechada, silenciosa, dividida, assim como é hoje, em disciplinas. Os professores seriam casmurros [...]. Os alunos ficariam trancados nessas salas e confinados em reduzidos espaços de meio metro quadrado para cada um deles, sentados durante horas e horas à frente de uma pequena mesa (FREIRE, 2006, p. 127).

Nosso objetivo, neste trabalho, é envolver crianças em atividades lúdicas, aumentando suas possibilidades de desenvolvimento nos planos motor, intelectual, moral, afetivo, social e estético, para fortalecer os instrumentos de compreensão da realidade em que estão inseridas. Souza e Peixoto (2006, p. 3):

Acreditam que a Educação Física possa ser mais que um suporte considerável e relevante para o trabalho realizado na sala de aula, conferindo significado à leitura e à escrita, motivando a todos pela utilização da ludicidade e do movimento.

Esse programa, denominado Oficinas do Jogo, tem a pretensão de constituir uma ponte entre a escola e a cultura fora dela, e entre os conteúdos escolares e as características da criança. Segundo Santos (2005), "A transdisciplinaridade é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes), numa democracia cognitiva. Nenhum saber é mais importante que outro. Todos são igualmente importantes". Morin faz o seguinte comentário: "trata-se freqüentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe" (2003, p. 115). Para Nicolescu et al. (2000),

A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (p. 11).

Sempre que for possível estabelecer relações inter e multidisciplinares, o faremos. As relações transdisciplinares, porém, estarão ao nosso alcance, pois não dependem, necessariamente, da cooperação de outras disciplinas. Entendemos que, além dos conteúdos definidos pelos diversos ramos científicos, há outros conhecimentos a respeito da vida, em natureza e em sociedade, que devem fazer parte das escolas. Ou seja, ser transdisciplinar significa, para nós, ser além das disciplinas, além daquilo que caracteriza um corpo científico de conhecimentos.

Estar fora de uma sala de aula fechada permite a disciplinas como a educação física e, neste caso, ao projeto Oficinas do Jogo, recorrer ao lúdico como motor das atividades educacionais. Ao mesmo tempo, ao aprender jogando, as crianças não precisam abrir mão daquilo que as caracteriza como crianças.

O espaço de aula deve possibilitar à criança vivenciar o lúdico na relação com as pessoas, das quais depende para a satisfação das suas necessidades afetivas (MARCELLINO, 1999).

Segundo Brougere (1998), no jogo lidamos com uma noção aberta, polissêmica, ambígua e às vezes metafórica. Huizinga (1996) afirma que as características do jogo determinam comportamentos que são próprios dos seres humanos, criando as possibilidades de formação de grupos sociais. O jogo é jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e espaço, e possui caminho e sentido próprios. Para Caillois (1990), o jogo está relacionado diretamente com atividades livres que representam a alegria, o divertimento e a espontaneidade. Kishimoto (1996) afirma que o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para resgatar energia, pois favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Freire (2002) descreve o jogo como uma atividade em que as coisas são feitas sem que precisem ser feitas, porque não se distingue nele um compromisso objetivo com algo exterior ao jogador.

## O MÉTODO

Esta pesquisa foi planejada e desenvolvida de acordo com as regras previstas na pesquisa-ação. Neste caso, os pesquisadores integram um projeto maior, denominado Oficinas do Jogo, que tem, entre outros, o objetivo de harmonizar ensino, pesquisa e extensão. O projeto inclui um grupo de estudos que envolve professores da rede oficial de ensino. Em suas escolas, o produto dos estudos realizados é aplicado em aulas de educação infantil e de ensino fundamental. Essa aplicação é feita por integrantes do grupo de estudos e analisada cientificamente. O professor da turma de alunos, sendo integrante do grupo Oficinas do Jogo, ao investigar os efeitos da pedagogia aplicada, investiga também sua própria ação de professor. Ou seja, trata-se de uma pesquisa em que o pesquisador investiga uma ação da qual ele participa ativamente, portanto, uma pesquisa-ação. A formação continuada, tal como a fazemos nesse programa, é uma reivindicação constante de professores da rede de ensino. Estudos feitos com professores da rede de ensino em Porto Alegre o confirmam, como descrevem Günter e Molina Neto (2000): “O aspecto que, talvez mereça maior atenção parece ser a reivindicação dos professores por uma participação mais efetiva na construção de uma política de formação permanente...” (p. 72).

Neto et al. (2006) recorreram à pesquisa-ação como procedimento investigativo para analisar os conteúdos temáticos na educação física escolar. Para eles,

A pesquisa-ação foi o método principal utilizado na investigação, envolvendo as teorias e as ações docentes, assim como as transformações eventuais na prática cotidiana. Este método derivado da etnografia no contexto educacional é o mais indicado nos casos em que o professor é o próprio pesquisador (p. 1).

Franco (2006), sobre as características dessa modalidade de pesquisa, afirma o seguinte:

Quero com isso esclarecer que a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (p. 6).

O local selecionado para o estudo foi uma escola de uma comunidade economicamente empobrecida em Florianópolis (SC). A referida escola está localizada no topo de um morro e defronta-se com a dura realidade de risco social, característica de muitas favelas. Para participar do estudo foram selecionadas 15 crianças, nove meninas e seis meninos da segunda série da Rede Municipal de Ensino. Tratava-se dos alunos que apresentavam maiores dificuldades para aprender naquela série. A tarefa dos pesquisadores era conseguir que essas crianças aprendessem os conteúdos escolares, entre outros conhecimentos possíveis, fortalecidas pelo projeto Oficinas do Jogo. Não podemos afirmar que o progresso das crianças, como se verá no final do texto, se deveu exclusivamente à ação do projeto Oficinas do Jogo.

Antes que o trabalho com as crianças fosse iniciado, a professora de sala trouxe um perfil das crianças e da turma como um todo. Durante todas as atividades realizadas no período desta pesquisa foram coletados relatos de forma oral e escrita das crianças. Os registros, em suas diversas maneiras, seguiram as orientações de autores reconhecidos (TURATO, 2003; BARDIN, 1979).

Quanto ao diário de campo, vimos a necessidade de elaborar uma matriz de observação direta, com indicadores para facilitar a descrição das atividades e não permitir que se perdessem detalhes significativos sobre os aspectos do desenvolvimento das crianças. Esse registro foi feito pelos pesquisadores ao término de cada aula.

Precedendo os trabalhos práticos das Oficinas do Jogo, foi realizado um contato com a direção da escola para explanação do estudo e de todos os procedimentos. O projeto foi apresentado também ao Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), que o autorizou. Uma vez autorizada a pes-

quisa pela diretora da escola, e pelo Comitê de Ética, os pesquisadores realizaram as entrevistas semidirigidas com a coordenadora pedagógica e com a professora de sala, para verificar a percepção delas sobre o estado das crianças nesse início. Essas entrevistas ocorreram novamente ao término do ano letivo, o que permitiu uma comparação entre os estados inicial e final. No caso das crianças, ao final, elas também escreveram um depoimento sobre o que aprenderam nas aulas.

As sessões ocorriam três vezes por semana, nos horários normais de aulas de educação física. Do programa constavam atividades lúdicas, quer seja em forma de jogos de faz-de-conta, de jogos de construção ou de brincadeiras populares. Na maior parte do tempo, tratando-se de crianças muito novas, predominavam os jogos de faz-de-conta ou os jogos de construção.

Iniciada a aula, a professora (um dos pesquisadores, no caso) chamava as crianças e apresentava as atividades que deveriam ser realizadas. Mostrava o material que os alunos poderiam utilizar (caixas, bolas, arcos, garrafas de plástico, bastões etc., todos coloridos e diversificados em pesos, formas, tamanhos e cores: vermelha, verde, azul e amarela) e falava do tema que desenvolveriam. Por exemplo, sugeria que os alunos se organizassem em quatro grupos, cada qual trabalhando com material de uma cor apenas. O grupo A, nesse caso, ficando com o material verde, o grupo B com o vermelho, o grupo C com o amarelo e o grupo D com o azul. Em seguida sugeria um tema, que podia ser a construção das casas deles. Ora, se o grupo fosse composto por quatro alunos, cada um deles tinha sua casa, diferente das casas dos outros alunos. Isso criava o primeiro conflito. Como fazer uma casa que atendessem a todos os interesses? Para ajudar a superar o conflito a professora intermediava as discussões. Chegando a um acordo, punham-se a realizar a construção. Após certo tempo davam por findo o trabalho e a professora aproximava-se de cada grupo e perguntava aos seus integrantes o que tinham feito, interrogando sobre detalhes da construção. Depois dessa conversa, ela podia sugerir uma nova construção, dessa vez de alguma coisa do bairro em que moravam, mas que os grupos misturassem as cores, cada qual com duas cores. Isso aumentava o conflito em certo grau, pois os alunos passavam a ter necessidade de negociar com os de outros grupos os materiais deles. Feitos os acordos, realizavam a nova construção, seguida de nova conversa. E, a cada sugestão, na mesma aula, ou na seguinte, novos elementos de complexidade eram acrescentados às construções, mobilizando, em nível mais elevado, os recursos motores, intelectuais, afetivos, morais, estéticos, e assim por diante. De modo que, sempre que um conhecimento, nesses planos, fosse construído, solicitações de aprendizagem em um plano superior eram feitas pela professora. Noutras seções as crianças eram convidadas a brincar, por exemplo, de corda. Iniciavam pelas formas mais primárias da brincadeira e, a cada conquista, a

professora pedia que brincassem em um nível mais elevado de solicitação. Ao todo foram realizadas 64 seções de Oficinas do Jogo.

O material utilizado nas Oficinas do Jogo é planejado para que, cada um deles, na interação com as crianças, produza certos efeitos, favorecendo aprendizagens nos diversos planos mencionados. Caixas, garrafas, bastões, bolas, arcos, entre outros, são construídos com material reciclável. Esse material é planejado para que seu custo de produção seja zero, de forma que todos tenham acesso a ele.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi realizada seguindo as orientações de Turato (2003) e Bardin (1979), entre outros autores. Franco (2006) e Neto et al. (2006) também contribuíram com seus trabalhos para orientar metodologicamente esta investigação.

Nosso primeiro contato com a professora de sala foi no dia 3 de março de 2005. Ela fez a seguinte descrição da turma nesse início de trabalho:

Temos crianças com sérios problemas na aprendizagem, que não conseguem nem acompanhar o ritmo da turma, nem reconhecem as letras. Temos uma criança com sérios problemas de agressividade perante as outras e até mesmo com a professora. Temos um aluno que está passando por problemas pessoais bem graves. Temos uma aluna que resiste muito ao carinho e não aceita que lhe toquem. Nossa turma tem os temperamentos mais diversos: alguns alunos mais egocêntricos, que não gostam de dividir material nem ajudar os amigos.

A orientadora pedagógica complementa: “Esta turma veio com um processo bem complicado na alfabetização. Ao entrar na segunda série a professora reclamava que era uma turma muito heterogênea e que não estava no nível de uma segunda série”.

As opiniões da professora de sala de aula e da orientadora foram de fundamental importância, como marco inicial. Tal comportamento descrito por elas correspondia às nossas observações registradas em diário de campo nesse início de trabalho. De pleno acordo, portanto, com os argumentos de Franco, para quem a pesquisa-ação tem caráter eminentemente pedagógico (FRANCO, 2006). As crianças não aprendem não é só porque não raciocinam nos termos exigidos pela escola, mas porque questões de ordem afetiva e social, por exemplo, interferem no processo tanto quanto as de ordem racional. Exemplo disso é uma anotação, feita no diário de campo, da manifestação de desapontamento de uma das crianças quando sua construção, feita durante o jogo, foi destruída por colegas. Nas primeiras aulas, era comum ver alunos desinteressados pelos jogos. Registramos no diário de

campo que o aluno FC se mostrava alheio a qualquer atividade nesse início. Ainda, segundo o relato feito no diário de campo, ao final de uma das primeiras aulas, os alunos sentados em roda com a professora disseram que “não é correto destruir construções dos colegas”, manifestação que ilustra bem o comportamento inicial das crianças, várias delas desapontadas por não conseguirem finalizar seus jogos durante as aulas.

Souza e Peixoto (2006) acreditam que, “em meio a tantas transformações, a Educação Física ganha um espaço importante na vida da criança na alfabetização. É o momento em que ela pode ser ela mesma, longe das cobranças, das cópias e das tarefas” (p. 3).

A orientadora pedagógica apresentava, com frequência, sugestões para o planejamento. Houve uma integração muito significativa das professoras de sala de aula no trabalho das Oficinas do Jogo, que sentimos repercutir nas crianças. Simultaneamente, as anotações diversas eram compartilhadas com o grupo de estudos Oficinas do Jogo e analisadas. O interesse das professoras e da coordenadora, notando o progresso das crianças, aumentou consideravelmente, e a professora de sala de aula passou a confiar mais em seu trabalho pedagógico e a investir com mais otimismo na educação das crianças.

Algumas aulas adiante saímos em passeio com as crianças pelo centro da cidade de Florianópolis. Na aula seguinte pedimos que realizassem, com os materiais das Oficinas do Jogo, jogos de construção, construindo o que viram durante o passeio. No diário de campo, registramos o enorme interesse delas em construir a cidade. Observamos que já não estavam mais destruindo as construções dos colegas.

No final do mês de outubro, quando encerramos a coleta de dados, pedimos à professora de sala para falar novamente sobre a turma, fazendo-lhe uma pergunta desencadeadora: “Qual a contribuição das Oficinas do Jogo para as crianças?”. Eis seu depoimento:

As saídas de estudo [passeios nos pontos históricos de Florianópolis, visitas a museus e ao morro], e em seguida as construções realizadas pelas crianças sobre os referidos temas, fizeram com que elas desenvolvessem a noção de localização e espaço, trabalhando muito a geografia. O mais importante é que quando construíam o mercado público, elas conseguiam destacar detalhes importantes da arquitetura (como as duas torres do mercado público) e transpor para o brinquedo. Elas tornaram-se supereducadas e supercomportadas, os limites apareceram, estavam mais calmas. A contribuição mais significativa das Oficinas do Jogo acredito ser o despertar para a realização das atividades escolares.

Comparado esse depoimento com o primeiro, colhido no início do ano letivo, parece que não se trata da mesma turma de alunos, tal a diferença entre si.

Quanto à dimensão intelectual, a professora destaca em dois pontos o progresso dos alunos: “Ficou visível seu desempenho nas atividades escolares [...] o despertar para a realização das atividades escolares”. Mas outros aspectos foram também destacados pela professora. Por exemplo, quanto ao aspecto afetivo, ela disse, de uma criança, que ela “começou a respeitar mais seus companheiros”. Ou, quando ela fala das questões morais: “Eles tornaram-se supereducados e supercomportados, os limites apareceram”.

Após a fala da professora da sala, repetimos à orientadora a mesma pergunta. Ela respondeu que

[...]as Oficinas provocaram uma mudança, não só nas crianças, mas também na professora. A professora começou a perceber que eles davam respostas, cada um à sua maneira, e cada um a seu tempo. Isso foi fantástico. As crianças começaram a responder de uma forma mais espontânea na aprendizagem, elas começaram a se interessar mais pela escrita. Pelo fato de elas partirem das visitas para as construções, das construções para a escrita ou para os desenhos, isso fez com se interessassem mais pelas atividades da escrita, desenvolvendo oralidade e com isto melhorassem a leitura. Quanto à afetividade eu percebi que houve maior integração com as crianças.

A coordenadora pedagógica destaca o progresso dos alunos na dimensão estética; ela diz que a escola pode ser “lúdica, atrativa e colorida”, como de fato ocorreu durante as sessões das Oficinas do Jogo. Quando a coordenadora destaca o interesse crescente das crianças pela leitura e pela escrita, ela refere-se à dimensão intelectual, visivelmente beneficiada pelos trabalhos nas Oficinas do Jogo. A aceitação das crianças umas pelas outras foi, para a coordenadora, um dos pontos de maior destaque, em uma turma que, antes, era fortemente refratária a contatos. Ao mesmo tempo, ela percebeu a melhora na auto-estima dos alunos. Neste trecho do depoimento, ela sintetiza o alcance das aulas das Oficinas do Jogo: “Então, com os pequenos sucessos que alcançavam nas Oficinas, transportavam tudo isto para a vida delas”. Para encerrar seu depoimento, ela chama a atenção para uma mudança importantíssima no estado das crianças, afirmando que a própria aparência física delas mudou durante o transcorrer dos trabalhos das Oficinas do Jogo.

Os exemplos de repercussão na aprendizagem da matemática, o crescimento nas relações com os colegas, o sentido estético, são claros na descrição de uma aluna, ao fazer um depoimento oral: “Eu aprendi a matemática, a respeitar os amigos, eu aprendi a construir com as caixas e com as coisas. Eu gostava de construir com a minha amiga, eu gostei de passear na minha casa”.

De uma certa maneira, essa aluna confirma os depoimentos da professora de sala e da coordenadora pedagógica. Por qual motivo ela acha que aprendeu matemática nas Oficinas do Jogo? Na verdade, o que ocorreu é que ela aprendeu a

pensar melhor, a elaborar melhor seus pensamentos, o que repercutiu na aprendizagem da matemática, essa sim, ensinada em sala de aula por uma professora mais motivada. Silva (1982), em seus trabalhos realizados na década de 1980, encontrou resultados parecidos com este. Souza Jr. e Darido (2003) afirmam que:

O caminho para a implementação de novas propostas nas aulas de Educação Física, realmente deve passar inicialmente pela aproximação e o conhecimento dos alunos e da cultura escolar vigente, para que se possa planejar e efetivar transformações (p. 150).

Desde as primeiras intervenções pedagógicas, essa criança associava as atividades das Oficinas do Jogo com a matemática. A aluna prossegue:

Eu acho que as Oficinas me ajudam a brincar e na matemática. Eu aprendo matemática, porque a professora trabalha com formas, tamanhos, a gente pegava as caixas e a professora dizia: 2 caixas amarelas + 3 pirâmides vermelhas e assim a gente aprendia os números, as cores e... Muitas coisas.

Com muito entusiasmo, ela fazia questão de citar as brincadeiras prediletas e pedia para repetir determinadas atividades, dizendo:

Tinha gente que não sabia pular corda e agora já sabe como eu, e também aprendi a brincar com bambolê. Eu gostei de construir a ponte, a minha amiga me ajudou. Eu gostei de construir a cidade, e gostei de brincar de vendinha, de construir com as tampinhas de garrafa.

Os depoimentos das crianças coincidem com o que registramos no diário de campo nesse mesmo período: "Durante a construção, a equipe amarela nos surpreendeu pelo trabalho em equipe, pelo interesse, pela concentração nas atividades e pela beleza do prédio construído, rico em detalhes".

Quando perguntamos a uma das alunas o que ela aprendeu nas Oficinas do Jogo, ela explicou detalhes das brincadeiras e, com muita boa vontade, escreveu também a respeito das suas atividades preferidas:

As Oficinas me ajudou [sic] a desenhar, escrever, a fazer um monte de coisa [sic]. Eu achei muito divertidas as Oficinas, eu gostei de brincar de caça ao tesouro, das caixas, de construir prédios bem altos, das tampinhas. Tinha brincadeira de vendinha, com dinheiro de papel parecido com o dinheiro de verdade. Na vendinha tinha muitas coisas. A gente tinha que fazer contas para pagar as compra [sic]... O que eu mais gostei foi de trabalhar em grupo, porque eu sou muito tímida.

Outras crianças, ao serem entrevistadas sobre as Oficinas do Jogo, falaram:

Eu aprendi a dividir o material. Eu aprendi a construir e aprendi a dividir o material com os amigos. Acho que o mais importante é que ajudou bastante no colégio, porque

eu não sabia dividir, quando alguém me pedia alguma coisa emprestada eu não dava. Agora eu sei dividir.

No final do ano entregamos às crianças folhas de papel para escreverem sobre o que tinham aprendido nas Oficinas do Jogo. Trecho do texto de um aluno: “Eu aprendi a matemática, a respeitar os amigos, eu aprendi a construir com as caixas...”. Interessante como esse aluno também insiste, tal como no depoimento de uma aluna anterior, em dizer que aprendeu matemática. Cremos que ter encontrado maior facilidade para aprender matemática em sala de aula fez com que associassem tal aprendizagem com as atividades das Oficinas do Jogo. Fortalecendo o pensamento durante os jogos realizados, encontravam maior facilidade para aprender matemática. Uma outra criança escreveu: “Aprendei ser amigos, Aprendei respeita os amigos. Aprendei a escrever [sic]”. Ela destaca uma importante questão moral e afetiva, que é a do respeito aos colegas, enfatizada por muitas crianças. Esse é o sentido da transdisciplinaridade, como a define Santos (2005). No projeto Oficinas do Jogo, a transdisciplinaridade tem o sentido não só de se caracterizar pela produção de um conhecimento que atravessa outras áreas de conhecimento, mas de ir além dos conhecimentos, não só o específico da educação física, como também de outras disciplinas.

Em uma das últimas aulas, as crianças brincaram de caça ao tesouro. Não demonstraram dificuldades para encontrar as pistas, mesmo as mais complexas. A brincadeira de caça do tesouro é brincada inicialmente com pistas simples, fáceis de ser encontradas pelas crianças. Porém, introduzimos pistas mais difíceis, que exigiam mais do pensamento lógico (elas tinham que combinar direções com cores, formas etc.), e, mesmo assim, cumpriram bem as tarefas, conforme está registrado no diário de campo.

Vejamos trechos de um outro depoimento: “Eu aprendi a trabalhar em grupo com meus colegas, eu aprendi a escrever melhor sem precisar de borracha [...] eu adoro trabalhar em grupo [...] as professoras gostaram de ver o sorriso no rosto das crianças”. O orgulho com que essa criança escreve que aprendeu a escrever sem usar borracha para apagar os erros denota não só um crescimento intelectual, mas uma auto-estima significativamente aumentada. E, por fim, quando ela fala do sorriso no rosto das crianças, cremos que ela descreve um outro jeito de fazer escola, de praticar educação. É como afirma Kishimoto, quando ressalta que o jogo não é só brincadeira ou divertimento para resgatar energia, mas que ele influencia inúmeros aspectos do desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 1996).

Uma outra criança escreveu que “aprendi[eu] a respeitar os colegas”. Quase todas as crianças insistem nesse ponto. No depoimento a seguir, percebemos as dificuldades que algumas ainda demonstravam para escrever, fazendo-o ao jeito

delas: “Eu aprendi fazer os predio quastan pinhas [sic]”. Sim, ele aprendeu a fazer os prédios e também a escrever. Uma outra criança escreveu que “Eu apredi a fazer amigos”. São todas aprendizagens tão importantes quanto aprender a ler e escrever, quanto a fazer contas ou quaisquer outros conteúdos escolares. Aliamo-nos, nesse ponto, a Paulo Freire (1991):

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (p. 86).

As dimensões afetiva, estética, moral, motora ou social são tão importantes para a vida dessas crianças quanto a dimensão intelectual, às vezes, a única solicitada pela escola. O ambiente escolar, relativo à participação dessas crianças, foi profundamente alterado. Krebs, comentando a teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner, considera que o ambiente deve ser visto da maneira como “ele é percebido pelo sujeito e não como ele pode existir na realidade objetiva” (KREBS, 1997, p. 16).

Crianças que, no início dos trabalhos, tinham enormes dificuldades para trabalhar em grupos, para ler e escrever, foram capazes de, ao final do ano letivo, ler e escrever, realizar cálculos, melhorar suas expressões corporais, suas relações com os colegas, manifestar seus sentimentos e fortalecer, dessa maneira, seus instrumentos, não só para assimilar com mais facilidade os conteúdos escolares, mas também para lidar com os problemas cotidianos de suas vidas. Eram crianças que, submetidas ao currículo tradicional, que não é feito com a participação delas, nem de seus professores, de uma certa maneira eram excluídas do universo de possibilidades de conhecer o mundo. De acordo com Silva e Salgado (2005),

Para criar e ou construir culturas de inclusão, é papel do professor: reconhecer e valorizar a diversidade; compreender que todos são capazes de aprender; todos os alunos são pessoas de valor; respeitar as diferenças; e, construir, coletivamente e intencionalmente, princípios democráticos que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Os currículos, em última instância, homogeneízam os alunos. Somos sim semelhantes uns aos outros, mas essa semelhança não pode ser a semelhança forçada dos currículos. Porque somos, ao mesmo tempo, todos diferentes e os currículos precisariam reconhecer isso. Macedo (2004) alerta para essa questão:

Como praticar uma cultura da diferença? Pertencemos a uma cultura da semelhança; à cultura da caixa, da gaiola; à cultura da cidade, da casa, do bairro, do nosso grupo e

dos excluídos, da maioria dos excluídos sem casa, sem projetos, sem lugar, sem vez, sem trabalho, sem destino, sem respeito, porque o que eles são não cabe no que nós pensamos ser (p. 15).

Quanto à repercussão do trabalho das Oficinas do Jogo na vida dessas crianças, só podemos afirmar algumas coisas quanto ao imediato. E isso nós podemos verificar nos seus depoimentos orais e escritos, bem como nos depoimentos da professora de sala de aula e da coordenadora pedagógica. As anotações realizadas no diário de campo dos pesquisadores também confirmam esses dados. De maneira geral, os progressos notados na realização dos jogos acompanharam os progressos manifestados nos depoimentos falados e escritos dos alunos, bem como nos depoimentos da professora e da coordenadora. Porém, foram tantas as anotações que seria por demais longo descrevê-las todas aqui.

Freinet (1977, p. 287) desejava que a escola fosse um dia “magnífica continuação da infância e sua florescência, o seu desenvolvimento e, no futuro a sua frutificação”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho educacional transdisciplinar, os conteúdos típicos de uma disciplina, neste caso, a educação física, são praticados de forma que os alunos possam assimilá-los, porém, no processo, também envolver-se em problemas, em situações de conflito. Levados à dúvida, motivados pelo jogo a resolver problemas, desenvolvem reflexões, tomadas de consciência, organizam-se em grupos, constroem regras, lidam com emoções e sentimentos, e assim por diante. Nesse trabalho, entre outras conquistas, conseguiram aprender com mais facilidade matérias como a matemática e o português, porque seu poder de pensar aumentou. Não ensinamos português, mas ensinamos comunicação e expressão e isso repercute em outras matérias escolares. Não ensinamos arte, mas ensinamos sobre a beleza das coisas. Ensinamos a socializar o pensamento, os materiais, as ações de um modo geral. Não impomos regras, mas ensinamos as crianças a construí-las.

Considerando que a aprendizagem envolve as diferentes áreas do conhecimento, investigamos um jeito diferente de ensinar. Partindo da disciplina educação física, mas não como ela é costumeiramente conhecida, criamos um ambiente lúdico no qual as crianças, brincando, foram solicitadas a produzir conhecimentos nos diversos planos: intelectual, motor, moral, afetivo, estético e social.

Observamos, no decorrer desta pesquisa, um avanço significativo no desenvolvimento da leitura, da escrita e das noções lógico-matemáticas. Por sentirem-se capazes, houve aumento da auto-estima das crianças, o que contribuiu muito para o

desenvolvimento social, ressaltando suas virtudes como generosidade, companheirismo, resiliência, justiça e afeto. Os alunos envolvidos na pesquisa saíram de seus cotidianos, entraram em contato com as Oficinas do Jogo e começaram, junto com a professora-pesquisadora, a representar simbolicamente essa realidade. Primeiro, nas conversas sobre suas vidas, imaginaram coisas vividas. Em seguida construíram coisas do bairro, da cidade, das casas (quando se tratava de brincadeiras de construção). Depois conversaram com a professora sobre tais construções. Mais tarde escreveram sobre os trabalhos e, finalmente, voltaram ao bairro e às casas com a professora.

Foram, portanto, quatro momentos privilegiados de tomada de consciência sobre esse cotidiano. A tomada de consciência é matéria para outras áreas de conhecimento. É conhecimento sem nome ainda, disponível para assimilar outros conhecimentos específicos.

### Game workshop: a transdisciplinary pedagogic approach in the first years of the fundamental school

*ABSTRACT: We investigate the pedagogic potential of a transdisciplinary approach denominated Game Workshop, applied to the first years of the first grade school. The data were analyzed and interpreted following the procedures suggested for Research-Action plan. The research was carried on with students of the Municipal Teaching Network of Florianópolis, Santa Catarina state, Brazil. Fifteen students were selected, being nine girls and six boys all from the second grade level. The class activities were registered in a field log book, interview with the group teacher and the pedagogic coordinator and oral and written reports of the children were also recorded. The research results point to a positive repercussion of the practices on the development of the intellectual, social, moral, motor, affective and static aspects of the students.*

*KEY WORDS: Children; game; physical education; research-action.*

### Taller de juegos: un abordaje pedagógica inter disciplinaria en las primeras series de la enseñanza fundamental

*RESUMEN: Investigamos el potencial pedagógico de un abordaje trans-disciplinario denominado Talleres de Juegos, en las series iniciales de la Enseñanza Fundamental. Analizamos e interpretamos los datos de acuerdo los procedimientos sugeridos para la Pesquisa-Ação. La pesquisa fue desarrollada con alumnos de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis del estado de Santa Catarina, Brasil. Fueron seleccionadas quince niños, sendo nueve niñas e seis varones de la segunda serie escolar. Registramos los acontecimientos de las clases en un diario de campo, realizamos entrevistas semi-dirigidas con la profesora del grupo y la coordinadora pedagógica, recogemos relatos orales y escritos de los niños. Los resultados de la pesquisa apuntan para una repercusión positiva de las prácticas en el desarrollo de los aspectos intelectual, social, moral, motor, afectivo y estético.*

*PALABRAS CLAVES: Niños; juego; educación física; pesquisa-acción.*

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BROUGERE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- DEPLAN – Departamento de Planejamento. *Índices de Aprovação e Reprovação de 2004*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis/Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2004.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia da pesquisa-ação*. 2006. Disponível em: <[http://scielo.br.php?=S1517-97022005000300011&script=sci\\_arttext](http://scielo.br.php?=S1517-97022005000300011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 29 set. 2006.
- FREINET, C. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa, 1977.
- FREIRE, J. B. Uma pedagogia lúdica. In: ARANTES, V. A. *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006.
- \_\_\_\_\_.; SCAGLIA, A. J. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Oficinas do jogo: uma proposta transdisciplinar*. 2006b. Disponível em: <<http://www.decorpointeiro.com.br>>. Acesso em: 17 jun. 2006.
- FREIRE, p. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do bom senso: psicologia e pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- GÜNTER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 14, n. 1, p. 72-84, 2000.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KREBS, R. *Teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1997.
- MACEDO, L. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARCELLINO, n. C. *Lúdico, educação e educação física*. Ijuí: Unijuí, 1999.
- MELO, V. A.; ALVES, E. D. J. *Introdução ao lazer*. São Paulo: Manole, 2003.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NETO, L. S.; VENÂNCIO, L.; OKIMURA, T.; OLASOWICZ, C. Sistematização de conteúdos temáticos na educação física escolar: uma proposta de professores-pesquisadores. In: FONTOURA, p. *Pesquisa em educação física*. 4. ed. Jundiá: 2006.

NICOLESCU, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, USP/Escola do Futuro/CESP, 2000. Disponível em: <[www.cetrans.futuro.usp.br](http://www.cetrans.futuro.usp.br)>. Acesso em: 28 ago. 2007.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, A. O que é a transdisciplinaridade. *Periódico Rural Semanal*, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 22-28 ago. 2005.

SILVA, J. B. F. *As relações entre o fazer e o compreender na prática da educação física*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1982.

SILVA, K. R. X.; SALGADO, S. S. Construindo culturas de inclusão nas aulas de educação física numa perspectiva humanista. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2005.

SOUZA, M. P.; PEIXOTO, R. C. A contribuição da Educação Física para alfabetização. *Revista Digital Efdeportes*, v. 11, n. 103, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 15 jun. 2007.

SOUZA JR., M. O.; DARIDO, C. S. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 143-151, set./dez. 2003.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Recebido: 15 set. 2007

Aprovado: 20 fev. 2008

Endereço para correspondência  
João Batista Freire  
Rua Marinas do Campeche, 284  
Florianópolis-SC  
CEP 88065-185