

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES - URI - CAMPUS DE SANTO ÂNGELO  
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANE MASO DA SILVA MARONEZE**

**A LUDICIDADE COMO DIMENSÃO HUMANA NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

**São Leopoldo, (RS)**

**2009**

**ADRIANE MASO DA SILVA MARONEZE**

**A LUDICIDADE COMO DIMENSÃO HUMANA NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, Programa Interinstitucional URI - Santo Ângelo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha

**São Leopoldo (RS)**

**2009**

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M354I Maroneze, Adriane Maso da Silva  
A ludicidade como potencialidade humana na  
formação de professores / Adriane Maso da Silva  
Maroneze. – São Leopoldo : UNISINOS, 2009.  
108 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos (UNISINOS) – Programa de Pós  
Graduação em educação, com requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação, 2009.

1. Formação de professores 2. Ludicidade  
3. Formação lúdica II. Título.

CDU: 371.13

*Responsável pela catalogação:*  
*Bibliotecária – Fernanda Ribeiro Paz CRB 10 / 1720*

**ADRIANE MASO DA SILVA MARONEZE**

**A LUDICIDADE COMO DIMENSÃO HUMANA NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, Programa Interinstitucional URI - Santo Ângelo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prf<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha – Orientadora - UNISINOS

---

Prf<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cecília Luiza Broilo - UNISINOS

---

PRF. Dr. Euclides Redin – EST

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é a parte mais alegre e gostosa de fazer nesse percurso. A única preocupação em fazer essa parte é não esquecer pessoas importantes que contribuíram de alguma forma para esse trabalho tornar-se possível.

Antes de tudo, e mais importante, para dar início a esse processo é necessário agradecer a você, meu marido, que possibilitou as condições para que eu chegasse até aqui. Acredito jamais conseguir agradecer suficientemente. Obrigada!

A vocês, filhos amados – Jorginho e Ana Laura – razão de querer crescer, é por vocês também, é para vocês que quero deixar esse testemunho e é por vocês que penso ser importante lutar por uma educação de qualidade, com qualidade e também lúdica.

Agradeço a meus pais queridos e a meu irmão amado, que 'seguravam as pontas' de alguma forma; quando eu estava longe, olhavam meus filhos.

À minha prima Carla, que foi a 'culpada' e me desafiou a entrar nesse barco que foi o mestrado, prima e companheira desde sempre.

À “Dire”, minha chefe, querida e incentivadora, Magali Arndt, que como maior incentivo me liberava da escola para me aventurar nessa caminhada.

Às minhas colegas, que 'seguraram as pontas' com meus bebês, alunos na escola.

Não esquecendo minha primeira orientadora, Cléo, que do seu jeito me despertou e me fez crescer na “marra”.

Agradeço também às muitas amigas que conheci no mestrado e hoje moram no meu coração. Amigas que sempre se preocuparam comigo e sempre me incentivaram: para Su querida, minha eterna admiração; à Mara colega, amigona e companheira; à Magme e à Rejane, duas amigas maravilhosas; à Marisa amada e

sempre preocupada; e a você, Vera, obrigada pelos momentos de alegria; à Eliane, também parceira e preocupada, sempre trazendo materiais, obrigada.

Não poderiam faltar os diretores dessa peça, meus queridos professores. O inesquecível Chassot, exemplo de conhecimento e ternura; Maria Clara, eterna simpatia; Rosane Molina e seu sorriso contagiante; Edla, sua simplicidade admirável; profe Beatriz, professor Danilo, professora Cecília, professora Mari, todos vocês contribuíram para esse acontecimento.

E a você, querida Mabel, foi curto nosso tempo juntas, mas grandioso em qualidade. Obrigada pela sua atenção, carinho e, acima de tudo, paciência, minha eterna admiração.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como o lúdico e a ludicidade podem contribuir para a formação e/ou melhoria dos vínculos entre os sujeitos da práxis pedagógica, favorecendo a convivência e a aprendizagem. A pesquisa qualitativa foi a abordagem eleita para orientar o desenvolvimento da empiria e a perspectiva epistemológica do estudo. Para a fundamentação teórica, autores como Terezinha de Azerêdo Rios, Paulo Freire e Cipriano Luckesi, foram os principais parceiros, sem o prejuízo de outras contribuições. O intuito foi o de identificar as possibilidades que as práticas lúdicas criam na formação de professores. O palco desse estudo foram dois Cursos de Pedagogia da cidade de Santo Ângelo/RS. Utilizou-se, como procedimento investigativo, a entrevista semi-estruturada e os princípios da análise de conteúdo como orientadores da análise e interpretação dos dados. Os resultados apontaram que os conceitos em questão não são claros para as estudantes e que a proposta curricular dos Cursos Pedagogia não tem, de forma explícita, a temática da ludicidade como tema de relevância. Dada a significação que a formação lúdica pode ter na formação de professores e os impactos positivos na qualidade da educação básica, acreditamos que o tema merece a ampliação das reflexões e estudos no campo pedagógico.

Palavras-chave: Formação de professores – Lúdico e Ludicidade – Formação Lúdica.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal comprender como lo lúdico y la ludicidad puede contribuir a la formación y/o mejoría de los vínculos entre los sujetos de la praxis pedagógica, favoreciendo la convivencia y el aprendizaje. La investigación cualitativa fue el abordaje elegida para orientar el desarrollo del empírico y la perspectiva epistemológica del estudio. Para la fundamentación teórica, autores como Terezinha de Azerêdo Rios, Paulo Freire y Cipriano Luckesi, fueron los principales compañeros, sin el perjuicio de otras contribuciones. El objetivo fue lo de identificar las posibilidades que las prácticas lúdicas crean en la formación de los profesores. El escenario de ese estudio fueron dos Cursos de Pedagogía de la ciudad de Santo Ângelo/RS. Se utilizó, como procedimiento investigativo, la entrevista semi-estructurada y los principios del análisis de contenido y consejeros del análisis y la interpretación de los datos. Los resultados apuntaron que los conceptos en cuestión no son claros para las estudiantes y que la propuesta curricular de los Cursos de Pedagogía no tiene, de forma explícita, la temática de la ludicidad como tema de relevancia. Dada la significación que la formación lúdica puede tener en la formación de profesores y los impactos positivos en la calidad de la educación básica, creemos que el tema merece la ampliación de las reflexiones y estudios en el campo pedagógico.

Palabras-claves: Formación de profesores. Lúdico y Ludicidad. Formación Lúdica.



## SUMÁRIO

<b>1 POR QUE CHEGO À PESQUISA? MEU PRIMEIRO DESAFIO: CONTAR A MIM MESMA A MINHA HISTÓRIA.....</b>	<b>14</b>
<b>2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR .</b>	<b>21</b>
<b>2.2 A PERSPECTIVA TRADICIONAL E A HERANÇA DA MODERNIDADE .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.1 A formação de professores .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.2 A docência .....</b>	<b>30</b>
<b>3 A LUDICIDADE COMO DIMENSÃO HUMANA E SUA POSSIBILIDADE DE IMPACTO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA ESCOLA .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 COMPREENSÕES CONCEITUAIS QUE NORTEIAM O ESTUDO DA LUDICIDADE .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1.1 História do lúdico no Brasil.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1.2 Leitura social e cultural do lúdico.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2 COMPREENSÕES CONCEITUAIS QUE ORIENTAM O ESTUDO DA LUDICIDADE .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS .....</b>	<b>44</b>
<b>4 RECURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA LUDICIDADE.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO: tendências e desafios.....</b>	<b>47</b>
<b>4.2 A DIMENSÃO LÚDICA: PRESENÇA OU AUSÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE?.....</b>	<b>55</b>
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>58</b>
<b>5.1 PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
<b>5.2 OS INSTRUMENTOS.....</b>	<b>60</b>
<b>5.3 DESCREVENDO OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS .....</b>	<b>60</b>
<b>6 APRENDENDO COM OS DADOS .....</b>	<b>63</b>
<b>6.1 O SIGNIFICADO DO LÚDICO E DA LUDICIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER.....</b>	<b>65</b>
<b>6.2 A PROFESSORA LÚDICA .....</b>	<b>69</b>
<b>6.3 A SALA DE AULA E A LUDICIDADE .....</b>	<b>72</b>
<b>6.4 A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>75</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....</b>	<b>82</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>99</b>

## ACOLHIDA

O mundo é um palco,  
Todos os homens e mulheres são atores,  
Eles têm suas próprias saídas e entradas.  
E cada um a seu tempo,  
Desempenha vários papéis  
E cada ato dura por sete eras.

W. Shakespeare

Ao buscar inspiração para iniciar essa acolhida, senti necessidade de buscar uma experiência que pudesse ilustrar o que entendo como ludicidade. É muito interessante começar uma parte do trabalho escrevendo na fase em que ele está para terminar. Assim é a Introdução.

O desafio é começar contando sobre minha aprendizagem, sobre o universo lúdico e a ludicidade. Começar brincando seria bem interessante, pois lúdico ainda significa brincar; não é motivo mudar seu curso normal só porque afundei nessa história e percebi que chega de brincadeira; chegou a hora do lúdico se tornar sério. E fazer isso também contradiz o que aprendi ao pesquisar. Deixar de brincar só porque o lúdico é sério seria terrível para mim e para todas as pessoas que, como eu, precisam experimentar e acreditam ser importante uma escola diferente.

Acho que é por aí que prefiro ficar, brincando seriamente e tornando a minha escrita mais interessante. Não brincando como criança, porque já sou crescidinha, mas fazendo como criança, entrando no universo lúdico de corpo e alma, sem medo de ousar, de descobrir, errando, acertando, testando, pesquisando, que parece ser o início de tudo. Pesquisando, o professor pode entrar brincando nas suas crenças, na sua vocação, no seu conhecimento e, quem sabe, despertando para uma nova formação. Formação de seres que pensam, duvidam, discordam e também

concordam, mas estarão eternamente buscando para aprender, junto com seus formadores, amigos professores. Até que a morte nos separe.

Que a morte nos separe, não, morte e separação não são lúdicas, lúdico é vida, união, movimento, para movimentar esse ato, esta cena grandiosa e artística que é a educação. Cena porque cada um desempenha sua própria função e o professor a cada ano inicia um novo ato, uma nova caminhada, uma nova cena, que nunca poderá ser a mesma, porque mudam atores e essa condição faz mudar a cena.

Ao serem ligadas as câmeras desse trabalho e ao lê-lo atentamente, convido a adentrar nesse meu universo, desarmados de críticas que não sejam construtivas, favorecendo o desejo de crescer. A gente cresce sempre, mesmo com aquilo que nem sempre percebamos claramente neste processo.

Parece que se sou repetitiva, é porque acredito que é possível sonhar. Pense que se copiei algo, é porque gostaria de reforçar as ideias importantes que já foram ditas; pense que se criei algo novo, foi porque de alguma forma foi possível ser criativa. Por fim, pense na possibilidade de estarmos sempre acrescentando coisas novas, mesmo que não sejam inéditas.

E é assim que desejo começar entrando na educação, como diz *Shakespeare*, como num palco. Esse vai ser o meu palco, esta vai ser a minha peça, minha porque fui eu que a escrevi, mesmo usando histórias e palavras de outros, procurei respeitar os direitos autorais e escrevi, como todo autor, com muitas dores e dificuldades. Houve muitas contribuições, a começar pela pessoa mais importante nessa história, que foi meu patrocinador, meu marido Jorge Humberto. Sem ele não seria possível realizar a peça de teatro, pois estas precisam de verbas para serem levadas adiante.

Câmera. Ação. Vamos ao primeiro ato:

Era uma vez.... Vou contar uma história: a minha história. Talvez tenha sido meu primeiro e mais difícil desafio, recontar minha trajetória até chegar aqui. Foi interessante buscar no meu passado razões para essa pesquisa e curiosamente encontrei muitas. Foi legal, foi importante. Percebi que poderia ser uma história interessante.

E assim tudo começou: a partir de uma história, uma caminhada, uma forma de ser, alguns modelos a seguir, erros e acertos, tudo precisava ser colocado em seu devido lugar. Encontrar motivos para pesquisar foi fácil, pois são muitas as perguntas e dúvidas. Difícil era tornar o estudo interessante, provocador de mudanças, trazendo sentido à realidade. Difícil foi encontrar sustentações argumentativas para muitas atitudes que não sabia explicar. É mais fácil mostrar, pois assim é o lúdico, tem que mostrar, só falar não resolve, tem que ter exemplos, histórias, outras histórias que o sustente e permitam que se continue na busca.

Foi assim que se deu o segundo ato: conhecer e buscar sustentações para minhas crenças se tornarem realidade. Adentro na formação de professores, que tipo de formação temos e que tipo de formação queremos? Nessa cena, procurei compreender o espaço que eu iria invadir para melhor compreender o que estava no meu cenário.

No terceiro ato, busquei a compreensão do lúdico e da ludicidade, dialogando com os sinais que poderiam ser motivos de aplausos nesse espetáculo. O importante são os aplausos que apontam para o sucesso, favorecendo ver o brilho da cena, quando os atores se alegram com o que fazem.

No quarto ato, percorri os percursos da Formação inicial e a Dimensão Lúdica, presença ou ausência na formação? Aqui a cena deveria discutir o tipo de lúdico que se encontra na formação.

O quinto ato, envolveu os caminhos metodológicos, explicitando como realizei essa viagem para chegar ao destino, a ludicidade na formação. Os caminhos percorridos para chegar às entrevistas e aos Cursos de Pedagogia de Santo Ângelo, que preparam e formam professores. Esses cursos têm sido foco de estudos e discussões em diferentes espaços e instituições de todo o mundo, surgindo como decorrência das implicações no campo do lazer, saúde, recreação, cultura e educação.

O sexto ato, e mais importante, me fez aprender com os dados!

Todos homens e mulheres são atores. Eles têm suas próprias saídas e entradas de cena. E cada um a seu tempo. Foi assim que nessa peça entraram e saíram interlocutores e foram muitas as contribuições. Cada uma no seu tempo, trouxeram aprendizagens acerca da realidade que envolve o lúdico como fenômeno

pedagógico. De que lúdico estávamos falando, eu, as alunas entrevistadas e os teóricos que me faziam questionar uma realidade explícita e descortinada nessa grande história com início, meio e, espero, sem fim? A expectativa é de que desse estudo fiquem muitas raízes para outros estudos e que muitas descobertas se ramifiquem favorecendo a compreensão das causas e dos efeitos que a dimensão lúdica provoca nos alunos. Também que a pesquisa venha a contribuir para uma transformação pessoal, interpessoal e da sociedade como um todo.

Para encerrar, talvez sem aplausos, porque não haverá um final escrito pela autora da peça, pois dela fica a mensagem que, para ser lúdica, interessante e educativa, todos têm que estar participando em estado de inteireza, plenamente, interagindo para que construam seu THE END feliz, pelo menos desse ato, pois essa história nunca terá fim.

Que fiquem, pelo menos, marcadas as possibilidades de uma educação com sorrisos, êxitos, pessoas interessadas, envolvidas em credibilidade num estado de inteireza significativo. Que venham os aplausos não somente para essa história, mas para a história da educação que se encontra no presente. Queremos uma educação do presente para que seja possível um futuro de APLAUSOS.

Fechando as cortinas, o FIM se dá somente nesse dia de apresentação, para dar início a outras apresentações, com diferentes atores, professores, pelo menos por “sete eras”.

## 1 POR QUE CHEGO À PESQUISA? MEU PRIMEIRO DESAFIO: CONTAR A MIM MESMA A MINHA HISTÓRIA

### A Trajetória de Minhas Inquietudes

“Cada um de nós compõe a sua história e cada um carrega o dom de ser feliz”.

(Almir Sater e Renato Teixeira)

Quando paro para recordar minha infância, já distante e ao mesmo tempo cheia de lembranças, tenho a certeza de que elas estão repletas de satisfações.

Os momentos mais presentes em minha memória são as divertidas brincadeiras e os maravilhosos encontros em família. Não faltaram oportunidades e energia para brincar muito, estar em constante movimento. Parar, para mim, era sinônimo de tédio e a necessidade de mudar a brincadeira era natural. O envolvimento naquilo que se fazia era algo importante.

O brincar trazia uma sensação de prazer que acabou até retardando o interesse por namorar, fazer coisas de “mocinha”. Embora eu já estivesse na adolescência, sempre achava um motivo para brincar.

Mas, e a escola? Como se inseriu neste tempo? Quais as lembranças mais marcantes? A verdade é que me lembro pouco, muito pouco deste período tão longo de minha vida. Só lembro que aprendi a ler com quatro anos de idade, tendo como mediador um programa de televisão chamado Vila Sésamo. Aos cinco anos, ingressei no colégio, o qual ficava nos fundos da minha casa. Foi onde cursei a pré-escola e, com seis anos, a primeira série. Assim, uma das lembranças que ficou é a da minha professora vindo em direção à minha casa, adentrando pelos fundos, acompanhada de meus colegas, no intuito de me convencer a ir para a escola. Também recordo a minha professora alfabetizadora de quem somente lembro o nome e o fato que se suicidou. Preocupa-me não ter recordações das vivências em aula como estudante. Qual seria a razão provável de meu desinteresse pela escola? Aprender a ler, afinal, eu já sabia. E decorar o conteúdo era a regra, nesse tempo em que vigorava a “pedagogia da memorização”. Tendo isso em vista, minha

inquietação permanece: o que foi mudado? Como teria se constituído o espaço do brincar, da alegria e do aprendizado na escola?

Com relação aos momentos artísticos, guardo na lembrança a participação em uma apresentação da Bela Adormecida, na qual eu era a protagonista da história, tendo como príncipe um menino muito fofo que me beijara na testa para despertar-me do sono profundo. Na segunda série, houve a mudança para um colégio de Irmãs e tenho fortemente na lembrança o sentimento de alegria da minha mãe ao perceber que eu havia superado aqueles problemas de aceitação do ensino oferecido pela escola. Por muito tempo me inquietava ao perceber que por mais que tentasse lembrar, nada vinha na minha memória, a não ser que estudar era apenas uma obrigação. Quanto às avaliações, lembro que somente me preocupava em atingir a média necessária para passar. Recordo também das mentirinhas que eu tinha que pregar para convencer minha mãe de que eu não podia ir para a escola, pois estava doente. Da quinta à oitava série, poucas lembranças vêm à minha memória, quase nenhuma.

Terminado o primeiro grau, chegara a hora de escolher pelo segundo grau – Científico ou Magistério. Optei pelo Magistério. Entre as inúmeras brincadeiras da infância, com certeza não me lembro de nenhuma realizada na escola. Aquelas das quais eu mais gostava, eram a de escolinha e de professora, que organizava com uma prima no sótão da casa dela, onde brincávamos durante horas. Dessa escolinha eu gostava muito.

Lembranças à parte, a escolha pelo Magistério deu-se com incentivo da família. O primeiro ano de magistério não foi tão interessante, mas do segundo em diante descobri que gostava de estudar. Nessa fase, eu sentia prazer em ir à aula e sentia o quanto era importante estar acima da média. Adorava as didáticas. Lembro-me de que era preciso produzir muito, criar coisas novas, fazer atividades diferentes, trazer novidades para a escola.

Foi no magistério que minha história dentro da educação começou. Concluí o curso em 1986, tendo feito o estágio em uma segunda série, em 1987. Logo no início deste ano, fiz vestibular para Direito, na antiga Faculdade de Direito de Santo Ângelo (FADISA), hoje Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA), e, com a aprovação, já na primeira tentativa, comecei o curso. Junto com a



Faculdade, segui fazendo meu estágio até julho de 1987. Ao longo do curso de Direito, tal como aconteceu no ensino fundamental, eu sentia que estudar não era o que eu mais gostava de fazer. Concluí o curso de Direito em 1991 e neste mesmo ano fui convidada para trabalhar em uma escola particular como alfabetizadora. A partir daí teve início a minha carreira como professora, quando aprendi o quanto era importante trabalhar, movimentar-me, sentir-me desafiada.

Foi um grande desafio, pois durante o Magistério sempre era comentado que a série mais difícil era a primeira. Havia uma crença que somente nesta série se dava a alfabetização e caso a professora não o fizesse adequadamente, as crianças ficariam com problemas para sempre. Então me questionava, por que este compromisso recaía apenas sobre a professora da primeira série? Não seria este um papel a ser assumido também pelas educadoras da segunda, terceira e quarta-série? Afinal de contas, o compromisso delas restringia-se aos conteúdos pertinentes a sua série? Por quê? Além desse desafio há de se considerar que, nessa época, só se falava em *Construtivismo*, condenando então o método *tradicional*, para o qual fomos preparadas no magistério, e Emília Ferreiro era o que existia de mais moderno. Por isso fui motivada a começar as minhas pesquisas de uma maneira simples, talvez até um pouco ingênua. Oportunamente, fui apresentada a Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, entre outros e, conseqüentemente, minha postura como profissional foi sofrendo muitas mudanças no decorrer do tempo. A partir de então, foram surgindo muitas questões a respeito da educação, as quais eram para mim motivo de muito prazer. Sair em busca do diferente era comigo mesma.

Nessa trajetória, pude participar de muitos encontros, palestras e cursos. Entretanto, no final de 1993, fechou a escola em que eu trabalhava. Mas já no início de 1994, havia começado a lecionar no Colégio Teresa Verzeri, em Santo Ângelo, também com primeira série. Foi um desafio ainda maior, pois estava ingressando no lugar de uma professora que era muito admirada pela sua criatividade, pelas apresentações maravilhosas que realizava. Sem dúvida, ela era habilidosa na arte de fazer com que as famílias se apaixonassem por ela. Um dos episódios que impressionou a todos foi o fato de ela levar sua turma para o programa da Xuxa. Daquele momento em diante, assumi a primeira série e o esperado era que desse conta do recado, dando continuidade ao trabalho iniciado pela minha antecessora.

Devia tornar meu trabalho interessante, de acordo com aquilo em que acreditava. Fui à luta, buscando alternativas para tornar minha aula muito interessante, sem grandes estrelismos.

Comecei a trazer para a sala de aula coisas que eu, na época, achava diferentes. Gostava de dar aula fora da sala, passear e ver de perto coisas que achava que facilitariam a aprendizagem dos meus alunos. Para mim era o mais importante: fazia acampamentos na minha casa, sempre buscando a presença dos pais, na tentativa de conseguir um pouco da confiança no meu trabalho, pelos meus objetivos, os quais sempre procurava deixar bem evidentes. Minha preocupação era óbvia. Queria tornar minha aula diferente para que as crianças a apreciassem e, conseqüentemente, gostassem de mim. Procurei brincar muito com os meus alunos, trazer diferentes atividades interessantes e significativas. Fiquei na primeira série até 1998. Trabalhei um ano com segunda série e no ano de 2000 comecei a trabalhar com a Educação Infantil, no jardim B. Outra vez me senti profundamente desafiada e de certa maneira convidada, de novo, a apelar para pesquisa (seria o meu socorro). Sempre motivada pela necessidade e vontade de fazer um bom trabalho. Entrei para a Educação Infantil no momento em que outra professora estava saindo e, nesta ocasião, a Escola estava com poucos alunos.

Fiz um curso de Educação Infantil, pensando que lá haveria muitos modelos eficazes a seguir. Mais uma vez estava percebendo que na verdade não existem modelos, cartilhas, ou outro tipo de material que me desse a segurança de ser uma boa professora. Mas continuei com a certeza de que minhas aulas deveriam ser diferentes, divertidas, com bastante movimento, pois eu, mais que os alunos, detestava monotonia.

Cada ano trabalhado comprovava que muitas coisas que, num certo momento pareciam maravilhosas, em outros não conseguia sentir esse mesmo resultado. Porém sempre procurei respostas para as dúvidas que me inquietavam. Percebia que receitas eficazes ninguém me apresentava, e eu, sempre procurando. Com o passar dos anos, fui obtendo a clareza da grande importância da formação do professor e do compromisso que ele tem com a sua prática pedagógica. Entendia que, na maioria das vezes, ele tinha o poder de transformar sua aula em interessante ou não. Mas como fazer isso? De que forma o professor, com a sua prática, pode convencer seus alunos a preferirem estudar, ir para escola, em vez de

ficar em casa? Eles têm vários motivos para ficar em casa, pois muitas vezes seus pais querem proporcionar todas as novidades prontas lançadas no mercado, que venham garantir a felicidade de seus filhos e que substituam sua ausência.

Mesmo sabendo que quanto mais pesquisava mais dúvidas surgiam, mais motivação eu tinha para *buscar* respostas.

Com a gravidez anunciada ao final de 2003, no ano seguinte assumi uma turma pequena de jardim, pois em breve sairia em licença maternidade. Neste período eu já não tinha certeza se ficaria mesmo trabalhando profissionalmente com educação. Então, em 2005, a opção foi permanecer com meus filhos e talvez trilhar outros caminhos. Começava a duvidar da minha verdadeira “vocação”, já que participava de uma rotina que não me trazia mais prazer. A decisão foi afastar-me da educação. A Escola, que tinha três turminhas pequenas de Educação Infantil, quando ingressei como educadora, ficara com sete turmas grandes. Nesse sentido, vejo que, de alguma forma, havia contribuído com o crescimento da Escola e pude comprovar que meu trabalho, agregado ao de outras pessoas, naquele momento, fez a diferença.

Em 2006, senti a necessidade de retornar à atividade de educadora e comecei a fazer o Curso de Pedagogia. Logo retornei para uma Escola particular cuja Educação Infantil tinha apenas dezoito alunos, no jardim B. A Escola estava com direção nova, desde o início do ano, e apostando em grandes mudanças para seguir em frente e não fechar as portas. O trabalho foi intenso para que a Educação Infantil crescesse e, aos poucos, foram aparecendo os resultados. Nessa vivência, senti o quão gratificante foi fazer parte de um processo visível, estimulante, que me desafiava cada vez mais. Hoje, na Escola em que atuo, há mais de oitenta alunos na Educação Infantil e trabalho com uma turma de jardim com crianças de dois e três anos de idade. Diariamente, sinto-me convidada ao desafio. É que minha proposta tem sido mais ousada, levando-me para o campo da pesquisa, compreendendo que precisaria sempre rever minha prática. Meu desejo foi crescer na caminhada para ter a oportunidade de fazer o Mestrado em Educação. Naquele momento, como professora e cidadã, que tem uma história, elaborei uma proposta abordando um dos assuntos mais discutidos na escola, que é ludicidade. Sem tempo para grande aprofundamento, mas com muita determinação para percorrer este caminho, fui motivada pela nova possibilidade que se descortinava à minha frente.

Iniciar este percurso como pesquisadora talvez seja uma forma de aprofundar dúvidas e inquietações, abrindo espaço para o crescimento pessoal e profissional, de uma forma inovadora, impulsionada pela certeza de que para ser professor é preciso *romper os muros da nossa escola* e ir além. É importante resgatar, também, o compromisso social que é intrínseco a esse fazer profissional, percebendo que não basta mudar as leis e nomenclaturas ou ater-se a modismos; para melhorar o ensino é preciso constituir-se como uma verdadeira profissional da educação.

Conforme exposto por Freire (1996, p.29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Acredito no meu crescimento como pesquisadora, cada vez que estou me questionando e refletindo sobre minha prática e que, pesquisando, estou constantemente sendo pesquisada.

A partir dessa minha trajetória, elaborei a proposta de pesquisa. Na busca dos novos caminhos que gostaria de percorrer, procurei “levantar muitos véus que encobrem ainda a esfera da vida”; da minha vida e da vida de muitos outros profissionais que estão sendo preparados para ingressarem no mercado de trabalho. Por isso, ao lançar um novo olhar sobre o lúdico, enquanto potencialidade humana, tentei pesquisar sobre suas reais contribuições e sobre o verdadeiro lugar que ocupa na educação. Assim, essa pesquisa ensejou dar uma contribuição para minha prática e, quem sabe, para outras que vêem no lúdico uma possibilidade para o resgate do prazer de “ir para escola”.

Ao resgatar minha história, a partir das lembranças da vida escolar e da infância, percebi que as recordações que ficaram positivamente não foram aquelas em que meus erros eram apontados para me envergonhar e me calar, mas aquela em que o aprender a ler aconteceu sem imposições, espontaneamente, a partir de fatos cotidianos como assistir a um programa infantil de televisão.

Este episódio suscita algumas indagações: se, nos anos 70, já se apontavam formas lúdicas de ensinar e perceber a necessidade de buscar outros caminhos, o que evoluiu desde então?

Os professores atualmente acreditam que ainda bastam bons modelos para a educação ser atrativa e sedutora? Percebem que a tecnologia está muito à frente

destes modelos? O que vem acontecendo com a educação lúdica? Está mais presente na escola?

Será que o lúdico é apenas uma possibilidade divertida ou um aporte interessante de aprendizagem?

Vamos descobrir?

## **2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Para tratar desse tema, traremos alguns estruturantes que parecem dar conta de sua abrangência. Nessa direção, assumir a formação de professores e a docência em ação foi importante eixo organizador do texto.

### **2.2 A PERSPECTIVA TRADICIONAL E A HERANÇA DA MODERNIDADE**

“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”.

ROSSEAU, Emílio

#### **2.2.1 A formação de professores**

A formação constitui-se num processo inerente à condição humana e dá-se de forma contínua durante toda a vida. Faz-se e desfaz-se ao passar dos tempos e é atingida pelas constantes transformações das histórias de vida e dos contextos políticos e culturais.

Para Paulo Freire (1996, p.97), “a educação é um eterno processo de humanização, sendo compreendida como dimensão social da formação humana, divorciando-se, assim, do caráter reducionista restrito ao ato de ensinar escolar e com idade padrão apropriada”.

A educação não acontece apenas na escola, nem tampouco é somente com o professor que o aluno pode aprender. As possibilidades de aprendizado estão em diferentes lugares. Com cada ação do cotidiano está se colocando em prática aquilo que se aprende como preparação para a vida. Cada dia pode conduzir as atividades de uma maneira diferente, descobrindo alternativas melhores para alcançar os objetivos.

Na visão de Freire (1992), “não há prática educativa neutra, abstrata”. Como a educação implica escolhas e decisões a serem tomadas, ela é sempre um ato político e faz parte da vida do homem enquanto ser historicamente constituído, ser de relações, ser cultural.

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente "vivendo", histórica, cultural e socialmente "existindo" como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem, se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refazem também. (...) Não podemos "existir" sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá; a favor do que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem interrogar em torno de como fazer concreto e inédito viável derramando de nós a luta por ele (FREIRE, 1992, p.97-98).

A partir das idéias do autor, percebe-se que a educação está impregnada pela cultura e pela ideologia, por isso é um ato político. Para entender como ela acontece é importante conhecer um pouco da história de quem se pretende "educar", a pessoa a quem nos dirigimos, isto é, com quem se está falando.

Atuar no campo da educação é bastante complexo, pois há que se considerar os modos de ser dos diferentes atores envolvidos na escola (funcionários, direção, docentes, discentes, pais), além do grau de valorização distinto para cada um. Por isso, há necessidade do resgate e da reflexão sobre o papel que a educação deve exercer na sociedade, questionando quais os seus princípios, suas limitações e quais os caminhos a seguir. Nesses avanços e retrocessos, cabem as perguntas: O que é educar? Quais ações e atitudes são tomadas enquanto se está educando? O que é prática educativa?

O educar pode ser considerado uma arte e implica estar constantemente refletindo e transformando a ação, o que significa estar aberto ao mundo. Assume a informação oriunda das mais diversas fontes externas à escola (internet, livros, meios de comunicação, entre outros), sem limitar-se a uma só disciplina na área do conhecimento, que muitas vezes fragmenta o ensino. Não se constitui pelo acúmulo de experiências, mas pelo significado que a ela se atribui.

Nóvoa salienta que "sempre me recordo das palavras do educador americano John Dewey: 'Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?'" (2001, on line, p. 12)

Nesse sentido, pode-se observar a grande complexidade que se instala na formação do educador, na perspectiva de transformar sua prática em formas mais dinâmicas e criativas. Nessa concepção, a ação do professor deve estar inserida no contexto sócio-cultural, considerando a cultura impregnada nos povos, nas lutas, nas histórias de vida de cada um. Sua prática precisa ser contada, lida e relida, escrita e reescrita. A educação é exercida por seres humanos com sentimentos,

particularidades, limitações, inseguranças e medos; com um conhecimento prévio, seja ele empírico ou não, adquirido desde o nascimento. Sendo assim, o ser humano não pode ser tratado como uma caixa vazia.

Há necessidade de ter prazer no ato de ensinar. Freire deixa claro, no prefácio que fez para o livro *Alunos Felizes*, de autoria de Georges Snyders, publicado em 1993, o que é a alegria na escola e o que deve conduzir o educando à alegria de viver. A esse respeito afirma:

Se o tempo na escola é um tempo de enfado em que o educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria. Além do mais lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo (1993, p. 9-10).

Compreendendo a importância do prazer em ensinar, não se pode esquecer que os caminhos precisam ser orientados por princípios que organizem a prática e que devem se renovar constantemente.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p.25) também contribui, afirmando que: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Essa posição de Nóvoa pode ser entendida, na atualidade, como um alerta aos educadores que pensam que, ao acumular títulos, estarão garantindo uma formação de sucesso. De nada adianta persistir numa prática de repetições sem reflexão na sua ação. Portanto, o professor deve refletir sobre sua prática na ação e sua ação na prática. Deve ser alguém em processo contínuo de formação. Isto quer dizer que constrói sua prática a partir da reflexão crítica sobre esta prática.

Na visão de Freire (1996, p.22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ficando evidente o importante papel desempenhado pela escola, abrangendo a educação num sentido mais amplo, provendo meios para a informação e a formação pessoal.



Ensinar e aprender são atos que não podem se dar fora da busca, da beleza, e da alegria, conforme Freire (1996, p. 25), que deixa clara a reciprocidade intrínseca no processo de ensino-aprendizagem, quando quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Nas palavras do autor “quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Para reciclar sua prática é fundamental ir além da participação em cursos e seminários. A idéia central deveria ser o resgate do compromisso com o estudo e a pesquisa, como afirma Demo (2000, p.86): “Escutar, de vez em quando, algum conferencista eminente motiva muito. Mas aprender é outra coisa. Implica pesquisa e elaboração própria, não apenas a atitude de escutar ou de fazer uma ou outra pergunta”.

Para o autor, são muitos os atrasos alimentados, na prática, pelos professores, levados pela história anterior e atual, pois, muitas vezes,

- não conhecem teorias de aprendizagens pós-modernas, residindo eternamente na pedagogia ultrapassada e retrógrada da repetição, aula e provas;
- cansados das diversas inovações decadentes que ficam fixadas na teoria, distanciam-se da prática;
- estão perdidos diante dos problemas cada vez mais fortes e presentes nas rotinas escolares;
- e, para piorar, estão cada vez menos informados e distanciados da realidade que se apresenta nas escolas” (2000, p.86).

Como resgatar então esse professor? É preciso ultrapassar a idéia de uma formação que “forma” ou “enforma” seus profissionais, e ir mais além, avançando em vários campos, aprendendo a aprender para poder aprender a ensinar.

Para Demo (1999, p.272): “... competência competente é aquela que todo dia se renova, para dar conta, de modo inovador, de cada novo dia. Para tanto, não pode bastar-se com a socialização do conhecimento. Será indispensável reconstruí-lo”.

Deve-se buscar uma formação ampla que remete à exploração e à construção dos saberes pré-profissionais, aqueles adquiridos anteriormente à profissão docente e que têm sua origem na família, na escola e na cultura pessoal advinda da universidade. Nas palavras de Tardif (2002, p. 68), são saberes “de certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à

carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano”. É preciso aproveitar e re-significar esses saberes, organizando-os de forma que se possa interligá-los, significando-os.

Para alcançarmos uma formação de qualidade é preciso saber conceituar e compreender o significado de formação. Marcelo García (1999) aponta as inúmeras interpretações sobre o conceito de formação. Nelas existe o elemento pessoal, apresentado na forma de valores, metas, além do componente técnico. Também é conservada a relação da cultura e da ideologia que dá significado ao processo formativo.

Ao folhearmos o dicionário, fonte de consulta e de legitimação de terminologias, encontramos conceitos para formação como:

1. Ação ou efeito de formar ou tomar forma;
2. Qualquer coisa já formada;
3. Maneira como uma coisa é formada, estruturada;
4. Modo pelo qual se forma um caráter, uma educação, uma mentalidade.

Essas definições indicam a formação como espaço de transmissão de saberes comuns a todos, independentemente dos saberes preexistentes, ou seja, do conhecimento prévio adquirido anteriormente a partir de outras fontes.

O grande desafio é ser educador em uma sociedade que se transforma de maneira acelerada e contínua. A informação está em constante movimento, alternando-se em pequenos espaços de tempo. E o educador? Acompanha esses movimentos em busca de qualidade? Tem visão aberta a essas mudanças? Questiona a sua prática para adequar a realidade a sua volta?

Como salienta Nóvoa (2001, p. 35), “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”. Sendo assim, um dos aspectos que exige mais cuidados, no âmbito da educação, é a formação de professores.

Ensinar que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser um professor... ser um professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas), com outras pessoas (alunos), para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem) (FLODEN e BUCHMANN *apud* GARCIA, 1999, p. 24).

A formação de professores inclui formas e estratégias diferenciadas em relação a como se analisa o processo de aprender e ensinar.

Apoiando nos estudos de Sharon Feiman, sobre ensinar e aprender, Marcelo García (1999, p.25) trata da fase do pré-treino que “inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor”. O autor argumenta que esta fase gera ou pode gerar influências no futuro professor no âmbito de teorias implícitas e crenças (1999, p. 26). Essa posição coincide com os aportes de Tardif (2002).

A formação de professores envolve um processo contínuo e permanente. Pressupõe o envolvimento do professor que deve se apropriar de sua trajetória profissional, num processo que exige a reflexão sobre suas práticas.

Aprender a ensinar, além de envolver capacidades cognitivas, técnicas e estéticas, implica também em levar em consideração a subjetividade dos sujeitos, sejam eles alunos ou professores. Essa condição exige flexibilidade.

As experiências e as orientações conceituais ao longo da sua formação incidem no modo de ser professor. Desta forma, as imagens de professor também variam, argumenta Marcelo García, sendo inclusive, por vezes, contraditórias.

Pérez Gómez (2000) complementa essa perspectiva de complexidade afirmando que existem quatro perspectivas para a formação docente.

A primeira é a *perspectiva acadêmica* que fundamenta a formação de professores, principalmente na teoria. O docente percebe a turma de forma homogênea, não considerando a individualidade do aluno. Nessa lógica, pressupõe-se a existência de modelos para ensinar.

Como segunda perspectiva, o autor apresenta a dimensão técnica, em que sua ação é dirigida à solução de problemas, acreditando que para todas as questões possa existir uma solução. Nesta perspectiva a característica principal é a visão dicotômica de teoria e prática que, estando separadas, causam, conseqüentemente, estranheza e desconhecimento mútuo entre professor e alunos. As metas do profissional são estabelecidas de fora para dentro, resultando numa delimitação de ações.

A terceira perspectiva, chamada de dimensão prática, entende que o ensino é complexo, singular, imprevisível, apresenta conflitos e requer a constante presença da ética e da política. O professor é visto como um artista, um artesão e a criatividade é indispensável. Parte da aprendizagem realizada da prática para a prática e a partir da prática.

Essa perspectiva apresenta dois enfoques, o tradicional e o reflexivo. No enfoque tradicional, por partir da prática, aprende-se com ela ao longo do tempo. Pode-se, porém, carregar equívocos e preconceitos e representar a ideologia dominante. É politicamente conservadora, tornando a transmissão de conhecimento eficaz para a reprodução social. Existe pouco ou nenhum espaço para a crítica. Já o enfoque reflexivo parte do conhecimento da necessidade da reflexão sobre a prática, de pensar como o conhecimento científico é re-significado. Busca gerar um conhecimento útil e compreensivo que emerja da prática educativa e facilite sua transformação.

A quarta perspectiva é a da *reflexão na prática para a reconstrução social*. Parte da premissa de que o professor tem autonomia para encaminhar sua prática e sobre o contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Apresenta o *enfoque da crítica e da reconstrução social* que busca desenvolver a consciência social para atingir a construção de uma sociedade mais justa e igualitária através da emancipação individual e coletiva. A escola conta com o professor e com o aluno para pensar criticamente a ordem social. Este enfoque assume que os programas de formação de professores devem oportunizar a aquisição de uma bagagem cultural com orientação política e social claras, ou seja, requer posicionamento perante os fatos. Fomenta a reflexão crítica sobre a prática e sobre as atitudes de comprometimento e envolvimento com a condição social.

Ao longo dos tempos, os estudos no campo da formação vêm alterando seu enfoque em virtude das mudanças ocorridas. Na concepção de Rasgo (1999), até a década de 60, os trabalhos sobre formação docente estavam voltados, sobretudo, para a relação do ensino-aprendizagem. Nesse período, objetiva-se encontrar a melhor forma de relacionar o ensino com a aprendizagem, bem como os meios mais adequados para atingir esse propósito.

Ainda hoje, é preciso a conscientização de que muitas práticas pedagógicas utilizadas continuam tomando como fundamento o velho paradigma da ciência moderna. Nesse âmbito, tem-se uma ciência sem vida, sem cor, sem cheiro e sem sabor, uma vez que o sujeito e o objeto estão separados. Na maioria das vezes, a ciência do passado acaba produzindo uma escola morta, dissociada do mundo e da vida. Uma educação sem vida gera seres sem capacidade de pensar, de refletir, de construir e reconstruir conhecimentos e pouco competentes para realizar descobertas científicas. Trata-se de uma escola voltada para uma educação do passado, que separa a aprendizagem da vida, que produz indivíduos incapazes de se auto-conhecerem, de se compreenderem como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como construtores do conhecimento e autores de sua história.

Observa-se que os professores são formados por cursos que trabalham o conhecimento de forma fragmentada, impossibilitando a vivência de situações e sua inter-relação com os fatores que ligam um aprendizado ao outro.

Conforme Rios:

(...) fiz referências acima às demandas que este mundo coloca como desafios aos trabalhos dos educadores. A primeira demanda é a superação da *fragmentação* - do conhecimento, da comunicação e das relações. Para isso, são necessárias uma visão de totalidade e uma articulação estreita de saberes e capacidades (2006, p.56).

A partir dessa visão, a formação assume papel regulador de conhecimentos, posição esta que perdurou por muito tempo e, ainda hoje, estão presentes nas escolas através de metodologias inadequadas ao aprendizado, na medida em que insistem em padronizar os alunos como se possível fosse enquadrá-los dentro de uma “forma” ou modelo.

Seria essa a educação esperada para formar cidadãos criativos, engajados, críticos, realizados? O objetivo é “enformar” ou formar os discentes?

Nessa concepção, a preocupação em avaliar a aprendizagem resulta na classificação dos discentes em dois grupos: os que têm êxito e os que fracassam, sem avaliar com profundidade maior as particularidades de quem estuda.

Cabe então refletir sobre quais seriam as possibilidades de mudança dessa realidade? Por onde começar? Que proposta de ciência serviria à sociedade atual?

Que tipo de educação se quer? Que preparo devem ter os educadores para alcançar a formação desejada? Como fazer uma ruptura com a educação chamada tradicional?

No ensino tradicional, segundo Cunha, a informação é repassada aos estudantes partindo dos seguintes pressupostos:

- O conhecimento é tido como acabado, “sem raízes”, descontextualizado historicamente;
- A disciplina intelectual é tomada como reprodução de palavras, textos e experiências do professor;
- Há um privilégio da memorização, valorizando a precisão e a segurança;
- Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira;
- No currículo, cada disciplina é concebida isoladamente, dividida por quantidade de aulas, para ter toda matéria dada;
- O professor é a principal fonte de informação, sente-se desconfortável se não tem as respostas prontas para os alunos;
- A pesquisa é vista como tarefa para iniciados, pois não há lugar para incertezas, sendo ousadia questionar verdades e outras possibilidades. Não se leva em consideração a capacidade do homem como um ser que pensa e questiona (1998, p.10).

Contrapondo essa idéia, Cunha traz a nova proposta, que é traduzida a partir de uma concepção epistemologicamente diferente, na qual as práticas pedagógicas:

- percebem o conhecimento a partir de uma localização histórica, com possibilidades transitórias, em movimento; O conhecimento não vem do acaso;
- estimulam a análise, os questionamentos, valorizando o argumento; valorizam o pensamento crítico por ser essa a condição para a criatividade;
- valorizam a curiosidade e o questionamento exigente, dúvidas e incertezas, assim como o erro, antes de ser punido, faz parte do processo e favorece a aprendizagem;
- percebem o conhecimento interdisciplinar, propondo ligações e relações para atribuir significados aos conteúdos propostos, parte da dúvida para a construção da aprendizagem que adquire significado para vida;
- entendem a pesquisa como instrumento de ensino. A pesquisa é vista como atitude própria que traduzirá o sentimento de busca. Para construir a dúvida intelectual é necessária a leitura científica;
- as habilidades sócio-intelectuais são tão valorizadas como os conteúdos. Os avanços tecnológicos valorizam o pensar e a capacidade de tomar decisões. Exigem que os alunos e professores se debrucem sobre os problemas das práticas sociais (1998, p.13).

As reflexões apresentadas por Cunha (1998) procuram avançar para compreender a concepção de conhecimento que sustenta uma prática de ensino superior e começa a tratar o professor como articulador do processo de ensinar e aprender.

Nem sempre a formação acadêmica do docente está permeada, frequentemente, por estas questões epistemológicas e metodológicas que precisariam adentrar na história de vida dos sujeitos que também são partes fundamentais do desenvolvimento profissional. A leitura de mundo desse profissional muito provavelmente irá balizar e caracterizar a sua prática. Nessa perspectiva, cabe destacar as palavras de Freire (1996, p. 28), o qual considera que “... o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo...”

Para ser mestre, antes de tudo, parece ser preciso ensinar a felicidade, ter paixão pelo que faz. Dessa forma, o aluno professor<sup>1</sup> vai constituindo sua prática de modo que suas marcas positivas continuarão vivendo nos aprendizes que poderão reviver essa experiência.

### **2.1.2 A docência**

A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade.

Ildeu Coelho

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção de saberes, resultando na necessidade de repensar a atividade pedagógica na prática escolar.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo, os avanços tecnológicos e os fatores externos que incidem na escola, estão aumentando os desafios para o exercício de uma docência de qualidade.

Daí a necessidade de se entender a ação específica do docente, buscando a significação desse termo.

---

<sup>1</sup> Aluno professor: são os alunos que estão estudando para serem professores; alunos da formação de professores.

Docente (adj.) é aquele que ensina, que diz respeito a professores. Do latim *docens, docentis*, participio presente de *docere*, “ensinar” (CUNHA, 1982, p. 274).

A docência é definida como o “exercício do magistério” (Ferreira, 1975, p. 489). O docente é um professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve sua atividade profissional. Ser professor é uma profissão. Entretanto, é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar, que deve ter a melhor qualidade.

Qualidade, segundo o dicionário, significa “(do latim *qualitate*) propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. De qualidade” (FERREIRA, 1975, p. 1175).

Este último sentido representa algo de bom, por isso, segundo Rios (2006, p.68), encontra-se na maioria dos documentos a referência “a uma educação de qualidade”, sinônimo de boa educação.

Ao falar em qualidade, deve-se considerar uma série de atributos para caracterizar uma boa educação ou educação de qualidade. Assim, remete à reflexão da qualificação do que é ser bom ou mau. Bom e mau tem caráter histórico, por isso se pergunta de que educação se fala. O interesse aqui é falar de uma qualidade na ação educativa, que segundo Rios (2006) pode ser chamada de competências, cuja definição remete a vários significados, ora como sinônimo de capacidade, conhecimento, saber, ora contendo esses mesmos termos em sua significação.

Fazenda (1998, p. 14-16) *apud* Rios (2006, p. 800), embora se refira a pesquisas sobre a competência professoral (utilizando o singular), apresenta quatro tipos diferentes de competências:

1. Competência intuitiva;
2. Competência intelectual;
3. Competência prática;
4. Competência emocional.

A competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. Refere-se sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes, fazendo a articulação entre os conceitos de competência e de qualidade. Rios (2006, p.108) explicita que essa



se dará avançando a compreensão de como se caracteriza cada dimensão da docência.

Na dimensão técnica – como o professor vai lidar com os conteúdos; deve ter domínio de conhecimento e de recursos para socializar esses conteúdos.

Na dimensão estética – sensibilidade para orientar numa perspectiva criativa. É, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano.

Na dimensão política – participação na construção da cidadania; deve definir finalidades para sua ação.

Na dimensão ética – ação orientada pelos princípios do respeito e da solidariedade. Elemento mediador.

Para se chegar à compreensão do fenômeno educacional em todas as dimensões, é preciso lançar um olhar crítico para a execução da tarefa de educador, de professor. Sendo assim, é muito importante considerar a didática, que vem do grego *didaktika*, derivada do verbo *didasko*, e que significa “relativo ao ensino”.

Na verdade, segundo Rios (2006, p. 51-52), a didática engloba duas perspectivas: como um saber, um ramo do conhecimento – uma ciência que tem objeto próprio – e uma disciplina que compõe a grade curricular dos cursos de formação de professores. O ensino, objeto da didática, dá-se no interior de um processo de educação, que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. É a esse que nos referimos quando o mencionamos como objeto da Didática.

O ensino não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando o que se transmite é recebido; se não há ensino sem aprendizagem, conclui-se que o professor – ensinante – aprende no processo de ensinar, aprende sempre.

Na verdade, a Didática é teoria e prática de ensino. Funciona como matéria de integração (LIBÂNEO, 1911, p. 11 *apud* RIOS). Nos cursos de formação de professores, a tarefa dos docentes é *ensinar a ensinar*.

A didática precisa, cada vez mais, dialogar com outros campos dos saberes da docência, precisa refletir o ensino, rever novas propostas, revisão de conteúdos, de métodos, do currículo. A proposta é o professor começar a indagar sobre sua

ação, sua prática, não somente sobre o seu discurso. Fazer uma reflexão rigorosa do seu fazer pedagógico.

A globalização remete para caminhos diversos e, entre eles, um muito importante é o da interdisciplinaridade. O outro é a busca do prazer em aprender, aprender com alegria, aprender com felicidade. Parece consenso entre alguns autores a importância da felicidade, da alegria e do prazer na escola, dos quais é possível destacar Rios (2006, p.61), quando afirma que “O outro nome do bem comum é felicidade. Será efetivamente tarefa do professor proporcionar a felicidade?”

Também Snyders (1993, p.42) afirma que a alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é “a atividade de passar para”. “A alegria também é um ato na medida em que, através dela, 'a potência de agir é aumentada'.”

Para complementar, trazemos a posição de Luckesi (2007, p.19), dizendo que “a ludicidade pode e deve nos auxiliar em nosso caminho para viver uma vida alegre e feliz.”

Essas reflexões reforçam as minhas experiências e a convicção de que é preciso apostar na dimensão lúdica de educação escolar, pois esta será uma forma de tornar a aprendizagem mais significativa.

### **3 A LUDICIDADE COMO DIMENSÃO HUMANA E SUA POSSIBILIDADE DE IMPACTO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NA ESCOLA.**

#### **3.1 COMPREENSÕES CONCEITUAIS QUE NORTEIAM O ESTUDO DA LUDICIDADE**

##### **3.1.1 História do lúdico no Brasil**

O Brasil, sendo um país originário da miscigenação de povos, predominantemente de portugueses, negros e índios, produziu muito desta mistura cultural e não seria diferente no caso das brincadeiras infantis. O folclore português foi passado de geração em geração por meio da oralidade, sendo conhecidas as lendas, os contos e as superstições, objeto de estudo nas escolas e nas brincadeiras infantis.

Kishimoto (1993, pág. 23) diz que “temos em nosso contexto infantil de brincadeira, modelos e formas de brinquedos trazidos e perpetuados por crianças portuguesas, negras e índias”.

Com a ampla mistura existente na população brasileira, é difícil deduzir, com certeza, qual a ascendência específica dos brancos, negros e índios nos jogos tradicionais infantis da atualidade. Para os povos indígenas, grande parte das brincadeiras está inserida no fazer cotidiano, no aprender fazendo, a partir das atividades cotidianas realizadas pelos pais. Seja nas correrias, perseguindo pequenos animais com seus arcos e flechas, nos banhos nos rios e lagos ou nas atividades que aconteciam nas roças e nos rituais. Dessa forma, para os antropólogos, o lúdico no contexto indígena está intimamente relacionado ao aprendizado das práticas sócio-culturais de seu povo.

Baldus (1979, p.5), um dos grandes estudiosos da cultura indígena, reforça em suas pesquisas a intrínseca relação que ocorre na natureza do índio para se divertir e ao mesmo tempo aprender, quando se trata de comunidades indígenas tradicionais. Com isso, o mundo da criança está ligado com o mundo do adulto, apenas separado pelo viés da diversão. O lúdico corrobora com o aprendizado das regras sociais, que acontece de maneira não forçada e sim num contexto de naturalidade e simplicidade.

A natureza é o elemento propulsor do brincar cotidiano, onde elementos do meio ambiente, como sementes, fios, folhas, cabaças, pedaços de paus, frutos, argila, entre outros, são utilizados nas brincadeiras e nos jogos criativamente inventados pelas crianças indígenas. Observando brincadeiras e jogos das crianças tapirapés, é possível perceber que são brinquedos naturais, ou seja, retirados da natureza, e elas se divertem ao redor de suas casas ou em correria pelo pátio da aldeia.

Baldus (1979, p, 65) deixa escrito que, entre os brinquedos feitos por algumas etnias, destacam-se os bakairis, com as bolas de palha, os paresis, com as de seiva, os piões entre os tapirapés, as petecas e as bonecas de barro entre os karajás, apitos e bonecas de algodão feitos pelos rikbaktsas e as flechas de buriti feitas pelos xavantes, entre outros. A prática de jogos lúdicos entre os índios brasileiros ainda é uma atividade viva e exerce um importante papel na socialização dos membros das comunidades indígenas.

O contato com a sociedade não-índia tem provocado impacto nas formas e nos objetos utilizados pelas crianças indígenas para brincarem. A inserção de objetos industrializados nas aldeias tem colocado em risco esse rico acervo lúdico existente no universo da criança indígena, na medida em que as novas tecnologias presentes nos brinquedos começam a ocupar o espaço da natureza.

Lidar com essa realidade é mais um dos desafios que os povos indígenas têm, entre tantos outros, para manter viva a identidade étnica e cultural, buscando caminhos que possibilitem pelo menos uma convivência intercultural, na qual aspectos fundamentais da formação da criança e da construção da identidade indígena sejam resguardados.

### **3.1.2 Leitura social e cultural do lúdico**

Como exposto no texto anterior, desde a antiguidade já se reconhecia a importância do brincar no desenvolvimento integral do ser humano. Conforme Huizinga (1951), Aristóteles classificou o homem em *homo sapiens* (o que conhece e aprende), *homo faber* (o que faz, produz) e *homo ludens* (o que brinca, o que cria). Entre esses aspectos não havia nenhum que fosse considerado de maior

importância ou significado. Para os povos antigos, o corpo, a mente e a alma eram parte de um todo, apesar de apresentarem características próprias.

Contudo, essa concepção modificou-se radicalmente ao longo da história. Com a proposta capitalista, a produtividade e o lucro tornaram-se objetivo principal, valorizando os atributos intelectuais e físicos em detrimento dos valores morais e espirituais. Esse cenário mostrava, porém, que a corrida desenfreada pelo poder e pelos bens materiais não estava garantindo melhorias em termos de qualidade de vida nem a felicidade tão desejada.

A educação no Brasil passou por reformulações a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e a consequente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses fatos fizeram com que na década de 90 todas as escolas, de norte a sul do Brasil, discutissem as questões curriculares. O importante não foram os posicionamentos, mas as possibilidades de debates que permitiram o repensar pedagógico, ficando evidente a importância do uso das atividades lúdicas como estratégia para construção do conhecimento.

A aceitação de ludicidade, por parte dos professores, muitas vezes efetiva-se apenas no plano do discurso e da teoria. No momento de colocá-la em prática, aparecem as dificuldades de exercitar a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Surgem muitas dúvidas, provocadas pela insegurança, visto que aprenderam a ser docentes na sua área profissional específica, com base em modelos prontos e métodos pré-estabelecidos e pouco conhecem sobre o lúdico.

Sabendo que os alunos, em sua diversidade, não respondem da mesma forma a esses modelos, observei que os mesmos muitas vezes não alcançaram a eficácia. Outra barreira se constitui porque o professor não tem envolvimento e prazer naquilo que faz, desconhecendo a importante contribuição do lúdico ao (re)significar a aprendizagem.

Independente da classe social ou da cultura, o brincar é parte indissociável da vida da criança, que o faz desde o ventre materno. São as atitudes espontâneas em todas as fases (infância, adolescência), quando está experienciando as coisas e, ousando, sem o medo de errar.

A criança brinca com a consciência de que o objeto não é real, mas age reproduzindo o mundo dos adultos. Assim, entende-se que a ação lúdica de uma criança é real e imaginária ao mesmo tempo.

O brincar também é parte da vida do adulto, mas de forma diferente, já que este fica tolhido, reprimido por seus próprios julgamentos (juízos de valor).

Em todos os tempos, para diferentes povos, os brinquedos evocam as mais nostálgicas lembranças. São elementos mágicos que passam de gerações para gerações, com um incrível poder de encantamento.

Seria importante por parte dos adultos-pais e dos educadores, uma atitude nova diante das coisas, colocando significado, despertando a curiosidade, a imaginação, a descoberta realizada pelas crianças seria uma forma lúdica e criativa de alavancar mudanças na educação, participando da construção de novos paradigmas.

É um desafio que se instaura no ambiente escolar e universitário, incluindo o prazer de trabalhar o conhecimento, estando ciente das exigências inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

A felicidade é um caminho quase intuitivo, perseguido historicamente por todos os homens, independente de sua cultura, classe social ou nível de instrução.

Sem fórmula mágica para ser feliz, o ser humano está em constante busca de estratégias para resolver seus problemas. “Nesta busca, a ciência tem contribuído apontando caminhos, desmistificando conceitos e abrindo perspectivas para mudança dos paradigmas vigentes”, conforme Santos (2001, p.8).

A ludicidade vem merecendo atenção especial como estratégia do desenvolvimento que leva a uma vida mais plena e prazerosa desde antes do nascimento. “Pesquisas deste final de século sobre o desenvolvimento precoce do cérebro humano têm mostrado que o feto não é apenas uma semente como se pensava. Há quem diga que a pré-escola deve começar no útero, porque o feto tem capacidade de aprender”, como afirma Santos (2001, p. 8).

O cérebro começa no útero a perceber sensações externas, como o contato da mãe e, pouco a pouco, os órgãos dos sentidos vão se aprimorando e o feto, reconhecendo a voz dos familiares, reage aos sabores amargos, doces. As reações

que o feto apresenta tem a ver, após o nascimento, com os estímulos recebidos no útero. “Assim, acredita-se que o brincar e a inteligência já estão presentes mesmo antes do bebê nascer”, segundo Santos (2001, p.9).

Esse novo olhar sobre o desenvolvimento humano coloca a razão e a emoção no mesmo patamar. Assim, a ludicidade ganha força, prestígio e destaque, transformando-se em um poderoso instrumento de mudança de paradigmas. A expressão *homo ludens* começa a fazer parte do cotidiano e o homem, sem perder sua condição de adulto sério e responsável, passa a dar novo sentido à sua existência por via da ludicidade.

Deixando de ser uma característica específica da infância, o lúdico transformou-se numa ferramenta de trabalho muito importante para muitas áreas e seus resultados positivos respingam em diversos setores, como empresas, universidades, hospitais, clínicas, escolas e muitos outros. Mas é na escola onde ele pode ser mais utilizado e é ela que deve se instituir em um espaço para a ludicidade.

A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional reconhecido, sendo usada como recurso pedagógico. É através do lúdico que é adquirida a capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa, criando um clima de entusiasmo motivador, exercitando no cotidiano escolar a felicidade, que torna um mestre de verdade, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo.

A convivência com a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa possibilitará que o educando estabeleça relações cognitivas em conexão às experiências vivenciadas. Pode relacioná-las com as demais produções culturais e simbólicas, de acordo com os procedimentos metodológicos que vêm ao encontro da prática docente.

Brincar também pode ser considerada uma forma de pesquisar, porque vejo na brincadeira uma forma interessante de conhecer o diferente, ousar encontrar possibilidades sem medo de errar. Brincando, o indivíduo procura alternativas para encontrar novos caminhos, lidando com incertezas, desenvolvendo a atividade criadora.

Nessa concepção, Freire nos ensina que

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida (...) Não haveria cultura sem história, sem risco, assumido ou não. (...) É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história (1997, p.30).

Concordo com essas idéias, de que a mudança é consequência natural, diante de tantas revoluções tecnológicas “encurtando o tempo entre uma mudança e outra”. A necessidade de mudanças exige do professor constantes desafios para que possa acompanhar seus alunos, pois estes, a cada ano, vêm diferentes para a escola. Sendo assim, o educador está constantemente desafiado a enfrentar os riscos necessários para uma educação que visa o crescimento integral dos educandos.

Na perspectiva de transformar a escola em um lugar que corresponda a essa expectativa de mudanças constantes, acredito na urgência dela constituir-se em um lugar de prazer, um lugar de interesse em que o desenvolvimento infantil passa centralmente pelo potencial da ludicidade.

Considerando os anseios lúdicos no processo da construção humana da criança, estarei formando futuros adultos com uma dimensão de sensibilidade social, adultos que possam ser sujeitos de transformação.

Precisamos, portanto, educar para outras possibilidades, compreendendo que somos responsáveis eticamente pelo dever do comprometimento, como diz Freire (1996, p.96) “Não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco (...) Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor”.

Visualizar a educação nesse processo de transformação constante, em que o professor deve estar envolvido na totalidade com seu aluno, é acreditar na educação lúdica centrada na ludicidade como potencialidade humana.

Na busca de subsídios para fundamentar o referencial teórico, procura-se lançar um outro olhar sobre o lúdico e a ludicidade, tomando como desafio a possibilidade de outra concepção, diferenciada da que está incorporada ao domínio



público e que se mostra presente na maioria dos discursos dos profissionais da educação.

O fato de compreender a ludicidade e o lúdico, que não se resumem a jogos e a brincadeiras, faz com que o trabalho carregue consigo questionamentos, dúvidas, mas também uma dose de ousadia, tendo como suporte as idéias de Paulo Freire.

### **3.2 COMPREENSÕES CONCEITUAIS QUE ORIENTAM O ESTUDO DA LUDICIDADE**

“Para ser grande, sê inteiro, nada teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa, Põe quanto és no mínimo que fazes.  
Assim a lua toda brilha porque alta vive”.

Fernando Pessoa

Pessoa coloca-nos nesse poema uma frase que serve como referência para conceituar o termo ludicidade: ser inteiro naquilo que se faz. Para compreender melhor esse termo pode-se conceituar ludicidade, ensino lúdico e atividades lúdicas.

LUDO vem do latim *LUDU* – “tipo de jogo em que as pedras se movimentam segundo o número de casas indicado pelos dados. Uso comum: jogo, divertimento” (retirado do dicionário Aurélio). Acepções mais comuns em torno do significado: jogos, brincadeiras, lazer e recreação.

Em síntese, podemos dizer que, do ponto de vista sociocultural, não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas atividades dotadas de significação sócio-cultural.

A cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que se apodera dos elementos de cada cultura específica.

Segundo Huizinga (1996), na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Os jogos e os divertimentos eram um dos principais meios para estreitar laços coletivos para a sociedade sentir-se unida.

Brougère (2002) compreende o jogo no seu enraizamento social. Diz que o ludus, em latim, tem diferentes acepções a depender da cultura de que se fala. Destaca que “uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não

dispor de nenhum comportamento específico que permitiria a atividade lúdica de qualquer outro comportamento”.

Encontramos em Maturana e Gerda Verden-Zoller um conceito de brincar mais abrangente, mais próximo da realidade em que se vive.

Na vida diária o que queremos conotar quando falamos em brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior (2004, p.144).

Para conceituar ludicidade, o apoio vem de Luckesi, que tem se dedicado a dar importantes contribuições sobre esse tema. Diz o autor que ludicidade é como uma potencialidade humana que pode evoluir em três tópicos, (2007, p.11-19) “Como nos constituímos”, “ludicidade” e “ludicidade e desenvolvimento humano”. Para melhor contextualizá-los, tomaremos cada um como objeto de reflexão.

#### a) Nós nos constituímos pela ação

Os seres vivos são ativos e agem intencionalmente. Suas ações podem transformar o mundo para satisfazer suas necessidades e, nas suas ações, constituem-se a si mesmos. A história constitui o ser. O ser humano desenvolve-se através de seus atos no decorrer do tempo. Não se pode esquecer que ninguém se desenvolve sozinho, e esse outro inclui a sociedade e o meio em que vive. Por isso o corpo também adquire cicatrizes, porque nem tudo o que acontece na vida acontece de maneira harmoniosa.

Tudo o que acontece na vida das pessoas atua na personalidade delas, consciente ou inconscientemente. Tem-se uma fonte histórica, que são os fragmentos infantis de cada um de nós, que em algum momento podem vir à tona. Nas relações pessoais esses fragmentos infantis aparecem em todos os momentos, pelas frestas do cotidiano. Quando menos se espera está lá a “criança ferida” (LUCKESI, 2007). Afinal, o mais importante nessa leitura é a percepção de que o homem é o resultado de uma história que o constitui e o desenvolve.

#### b) Ludicidade

Lúdico é um estado interno do sujeito e ludicidade é uma denominação geral para esse “estado de ludicidade”. Esta é uma qualidade de quem está lúdico por dentro de si mesmo (LUCKESI, 2007, p.11).

Por este viés, percebe-se que a ludicidade não ocorre no mundo exterior a cada um de nós, mas do nosso mundo interior que se relaciona com o exterior. A forma como agimos e reagimos ao que acontece em nossa vida estimula a ludicidade ou não.

Existem diferentes formas de conceber o jogo, a brincadeira, o lúdico, assim como contradições e crenças que interferem na maneira de vivenciá-los. Dessa forma, muitas vezes, na escola ouve-se: “coloquem as carteiras no lugar porque acabou a brincadeira, agora é sério”.

Não é tarefa simples e nem fácil conceituar ludicidade. Muitos teóricos têm se debruçado sobre a questão e várias pesquisas realizadas a partir de diferentes olhares.

Winnicott (1975, p. 63) afirma que “é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde; o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais”; considero que o brincar é fundamental para o ser humano, daí escolher o lúdico e a ludicidade como suportes para a pesquisa.

As atividades que são denominadas lúdicas, somente serão lúdicas se propiciarem um estado lúdico dentro de cada um, mesmo que historicamente sejam denominadas lúdicas.

Posso afirmar que o brincar é agradável por si mesmo, mas ao mesmo tempo posso afirmar também que o brincar pode ser desagradável e pode mesmo não acontecer, se não houver o vínculo entre os participantes. Daí concordar com Luckesi (2000, p. 96), quando diz que “Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos”.

Poderia a escola, que para muitos não é lúdica e não traz prazer, tornar-se lúdica? Eis a questão que nos mobilizou nessa pesquisa.

### c) Ludicidade e desenvolvimento humano

O que tem a ver a ludicidade com o desenvolvimento humano?

O ser humano desenvolve-se através da ação. As atividades que têm a característica de estimular a ludicidade são aquelas que, junto com o prazer e a

alegria, ajudam a crescer, a tomar posse de nós mesmos, a amadurecer nossas capacidades, a formar nossa imagem. Essas atividades deveriam propiciar um movimento entre o passado e o futuro, proporcionando contato com as forças construtivas de cada um.

Freud *apud* Luckesi (2007, p.18), nominou esses movimentos de “forças regressivas” que aprisionam ao passado e “forças progressivas” aquelas que nos abrem para o futuro. Num ato de brincar tanto se pode estar curando o passado quanto construindo o futuro.

Não seria este o verdadeiro papel de educador, quando se fala que se educa para vida? Não seria mais fácil compreender o sentido da educação libertadora? E a formação de professores estará preparada para atuar essa ludicidade de forma libertadora?

A ludicidade e o desenvolvimento humano são duas facetas da mesma realidade envolvendo o ser humano na sua experiência interna. O estado lúdico, quando atingido por qualquer um de nós, oferece recursos de criatividade, possibilitando um modo de agir mais saudável.

A escola, tanto a pública quanto a particular, principalmente nos anos iniciais em que os professores “rezam a cartilha” da prática lúdica, nem sempre exercitam uma prática pedagógica lúdica. O rito do cotidiano das escolas muitas vezes acontece como assim descrito:

As crianças chegam a escola, correm desesperadamente para aproveitar os últimos minutos de liberdade, bate o sinal para a entrada na sala de aula, oração (feita mecanicamente), aula expositiva, saída para o recreio, fila para compra da merenda, muitos nem comem a merenda para aproveitar os minutinhos de liberdade, sineta, volta à sala, aula, sineta, fila para sair e LIBERDADE de voltar para casa.

Será que é essa a pedagogia que liberta, que apaixona, que educa para a vida? Mesmo certas tentativas de atividades lúdicas são muitas vezes mecânicas na escola, pois devem obedecer a um ritual de regras já estabelecidas como condições para brincar. Será que não é nesse momento que o lúdico se perde e se torna só discurso?

### 3.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Após melhor delinear minha pesquisa, fiz várias leituras e procurei por dissertações, teses, artigos e outros textos esclarecedores já realizados, os quais estivessem relacionados ao que me propunha a estudar. Já nas primeiras buscas investigativas, encontrei muitas publicações; várias delas abordando a ludicidade sob a perspectiva do jogar e do brincar, tais como a de Susana Peterson, intitulada “Brincar é Preciso... Reflexões sobre as Brincadeiras na Escola”. O referido trabalho foi realizado com a finalidade de avaliar qual o significado da escola na vida das crianças. Como é passar boa parte da vida nessas instituições? Estão respeitando a infância dentro da escola? Estão privando as crianças das atividades lúdicas? Que vivências lúdicas estão ocorrendo dentro da escola? Brincar é só na hora de brincar? Então tem hora de a criança ser criança na escola? Percebe-se, nessa leitura, a idéia da ludicidade na infância.

Além disso, encontrei a publicação de Cyrce Andrade, intitulada “Jogos e Brincadeiras: Desafios e Descobertas – A Formação Lúdica do Professor”, que abordou exemplos que apontam o lúdico sendo usado no início das aulas, no final das aulas ou nas sextas-feiras. Fala de uma formação de professores que pensam no brincar não de forma linear, não vem de um curso para os alunos, ela gira, movimenta-se. As brincadeiras devem servir para o professor estar com as crianças, sendo também uma oportunidade para o professor.

Lisandra Olinda Roberto Neves apresenta “O Lúdico nas Interfaces das Relações Educativas”. Procura verificar os espaços e as relações do lúdico como facilitador de aprendizagens na sala de aula. Nesse trabalho, a pesquisadora conclui que é consenso, entre a maioria dos pesquisados, a importância do lúdico na aprendizagem. No entanto, não apresentam uma aplicabilidade concreta.

O estudo de Ana Karla Varela da Silva e Sandra Maria Pereira Borba denominado “Jogos Matemáticos: Possíveis Contribuições do Lúdico à Alfabetização de Jovens e Adultos” teve como objetivo avaliar e valorizar o ensino da matemática para jovens e adultos.

Também Sandra Alves de Oliveira, com “O lúdico como motivação nas aulas de matemática”, diz que ensinar matemática com jogos e brincadeiras faz com que

os alunos gostem de aprender, mudando a rotina e despertando o interesse pela disciplina.

Fernanda Tessari Rondão Gutierrez e Andréia Carvalho da Silva escreveram “Brinquedoteca Hospitalar: diálogo entre o lúdico, o terapêutico, o ensino e a pesquisa”, com o objetivo de amenizar o sofrimento causado pela doença e pela abrupta separação do convívio social (Família, Amigos, Escola, Objetos Pessoais, Animais de Estimação), por meio da representação de sentimentos como medo, angústia, saudade, tensão e outros, favorecendo a externalização e a elaboração de conteúdos do mundo mental da criança, proporcionando espaço lúdico para as crianças hospitalizadas, momentos de descontração para estimular a expressão e a comunicação da imagem da realidade em que estão inseridas.

Como o meu interesse não era examinar o lúdico de forma simplificada, sendo utilizado como receitas de aulas diferentes, utilizadas em algumas disciplinas, em horários e tempos determinados, continuei as buscas, encontrando um grupo de pesquisa que considerei muito significativo para meu trabalho e que serviu de sustentação teórica para as questões de pesquisa que fui investigar em meu município. Refiro-me ao Grupo de Pesquisas Gepel, que foi criado em 1999, dentro do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Criado pelo professor Cipriano Carlos Luckesi, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia e História da Educação, PUC, São Paulo. Desse grupo conheci uma coletânea de textos que se intitulam Educação e Ludicidade/Ensaio 1, 2, 3 e 4 que são, respectivamente, Educação e Ludicidade; Ludicidade o que é mesmo isso?; Ludicidade onde acontece? Ludicidade e Desenvolvimento Humano.

Meu interesse como mestranda em Educação e professora de Educação Infantil foi produzir uma pesquisa que examinasse uma questão muito forte na minha história de vida, principalmente na observação de muitos alunos que preferem estar em qualquer lugar, menos na escola. Por que isso acontece tão frequentemente se a escola é lugar de saber e de conhecimento? O que acontece com os alunos que sob a perspectiva da escola não sentem interesse nenhum em aprender, se esse aprender é para a vida? Presencio ainda na realidade em que trabalho, quando as jovens que vêm do magistério e dos cursos de Pedagogia chegam despreparadas para dar novos contornos de alegria aos processos de aprendizagem.

O que acontece com o lúdico que é consenso nas leituras, mas ainda não está presente na sala de aula? Ligada a essa questão, pareceria natural saber o que acontece de errado, que parece sempre ficar nas teorias e distanciando-se da prática. Para clarear mais a questão, foi necessário ir buscar suporte na formação de professores para encontrar respostas para as dúvidas tão inquietantes.

Como integrante da Linha de Pesquisa II do PPGE UNISINOS, tive a oportunidade de conhecer muitos autores que tratavam desse assunto de forma aprofundada e que me levassem à compreensão de como deve ser uma formação de qualidade. Nas pesquisas sobre a Formação de Professores encontrei muitos suportes teóricos que ajudaram a elucidar questões fundamentais para encaminhar minhas buscas, bem como fazer ligações com meu tema de pesquisa. Destaco aqui as obras da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha – “O Professor Universitário na Transição de Paradigmas”; de Terezinha de Azerêdo Rios – “Compreender e Ensinar Por uma Docência de Melhor Qualidade”; de Paulo Freire – “Pedagogia da Autonomia”, “Pedagogia Profana”, entre outros.

Concluí que esse era um referencial teórico que em muito podia me ajudar a analisar a temática que propunha investigar. Consistia num referencial teórico com uma “multiplicidade de possibilidades analíticas”, o que é, seguramente, uma forma de pensarmos no professor como educador voltado para uma educação com sentido para a vida. Para termos uma educação voltada para a felicidade, profissionais que educam para a vida, concordo com Demo (2000), que diz: “considerando os professores básicos, os profissionais mais estratégicos para o desenvolvimento da sociedade, precisam deter formação primorosa, também para não incidir em absoluta contradição performativa: ser mal formado o profissional da formação.

Aquele que não sabe o que se passa recorda para salvar a interrupção de seu relato, pois não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história.

Maria Zambrano

## 4 RECURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA LUDICIDADE

### 4.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO: tendências e desafios

Há hoje um certo consenso de que os alunos egressos nos cursos de graduação não se encontram suficientemente preparados para atender as necessidades das escolas que cada vez enfrentam maiores desafios.

Ao repensar a formação e a constante preocupação que o educador deve ter com as mudanças que contornam a escola, percebe-se o aumento da valorização da criatividade, da sensibilidade, da afetividade e, por fim, a certeza que educar é preparar para e na vida. Estas questões remetem-nos a constantes buscas de avanços nas práticas pedagógicas, ganhando novos adeptos a uma possível formação lúdica que ganharia em qualidade. Segundo Negrine *apud* Santos (1997, p.13), essa condição estrutura-se sobre três pilares: a formação teórica, a formação pedagógica e, como inovação, a formação lúdica.

#### Formação Lúdica

Ao abordar a temática da educação, no que se refere a uma formação facilitadora de transformações científicas, percebe-se que há mudanças em um ritmo muito lento. Demo reforça a idéia de uma formação talvez travada no tempo, criticando a prática acadêmica.

Por uma questão de realismo, não se há de condenar, pura e simplesmente, este universo vastíssimo de instituições de “ensino superior” que vivem de aulas surradas como marca ostensiva. ...todavia é mister reconhecer, também por realismo, que, em vez de alavancas do desenvolvimento, refletem sobretudo nosso subdesenvolvimento (2002, p.85).

Percebe-se ainda rituais pedagógicos pautados na idéia da repetição, mostrando muitas vezes um único caminho como correto, desprezando a ótica do conhecimento que deve ser construído, quando há vários caminhos a escolher.

Freire coloca de uma forma bastante clara a importância de repensar a prática repetitiva.



O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do modo que, ao ser 'educando', vai gerando a coragem (1996, p.45).

Os cursos de formação de professores, não raras vezes, recebe críticas pela eficiência precária em atender as necessidades das escolas, conseqüentemente dos alunos. O professor não está conseguindo compreender seu aluno, parecendo não alcançar as exigências que as crianças de hoje estão fazendo.

Será que o problema está somente nas famílias? Os pais deixaram simplesmente de educar seus filhos? A partir dessa ótica, a questão passa a ser simplificada. Talvez seja o momento de os professores perceberem e lembrarem que hoje, inclusive por cobrança da sociedade, não se aceita mais relações pedagógicas autoritárias. O aluno não mais percebe o professor como quem detém a verdade absoluta. Não é mais a escola a única detentora do conhecimento, tampouco é seu papel transformar seres diferentes, de famílias distintas, em iguais.

Cabe aos profissionais da educação entenderem que o silêncio na sala de aula não significa necessariamente condição para aprender que obediência incondicional não traz garantia de sucesso na aprendizagem.

Acredita-se que romper com o autoritarismo é fazer uma aliança com a alegria e o prazer, prazer de poder escolher outros caminhos para construir uma escola diferente e um tanto mais interessante. Talvez seja essa a chave para o sucesso de uma formação que prepara para a vida. Seria possível constituir uma formação lúdica neste modelo nas Universidades?

A partir do momento em que a afetividade ganha espaço na escola, o professor, como ser humano, que também erra e aprende, é mais aceito. Com isso, a ludicidade é compreendida como potencialidade humana.

Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e a preparar-se para o futuro. Educar ludicamente adolescentes e adultos significar estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro.

Pensando em reflexão na ação e na pedagogia da alegria é que, aos poucos, a ludicidade vem ganhando espaço e credibilidade.

No âmbito acadêmico, ainda há pouco relacionamento entre a formação profissional e a ludicidade, ou talvez, por desconhecimento, o verdadeiro significado desse termo que em muito pode contribuir para o sucesso escolar. O docente desvincula a ludicidade da sua prática e corre o risco de simplesmente tratar do lúdico como receitas de jogos e brincadeiras.

Conforme expõe Santos:

pensar a ludicidade como ciência é, antes de mais nada, adotar estratégias de intervenção pedagógica que nos possibilitem não apenas oferecer e oportunizar momentos lúdicos, mas extrair deste tempo substrato que permita interpretar o valor que as pessoas atribuem a estes momentos (2001, p.42).

Para melhor compreender essa idéia, cabe esclarecer o conceito de lúdico, que pode assumir várias significações em função da referência que se está abordando, ou seja, a visão da Antropologia, da Psicologia, da Pedagogia, da Educação Física, entre outras. É importante saber que lúdico e ludicidade não possuem exatamente o mesmo significado.

Luckesi, em importantes estudos sobre o tema, “assume o lúdico como uma experiência interna do sujeito; nesse sentido, repousa sobre a idéia do prazer que reside no que se faz. Comumente, pensa-se que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Pode sê-la ou não” (Website).

Santos por sua vez, afirma que ser lúdico é:

dar uma nova dimensão à existência humana, baseada em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o auto-conhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma (2001, p.13).

De acordo com Fortuna (2000), a atividade lúdica é livre, dotada de imprevisibilidade e, por isso mesmo, é difícil encaixá-la em conceitos exatos. Ora parece um sinônimo de brincar; ora, de jogar; ora, de prazer, conforme o enfoque dado por alguns teóricos que tentam defini-la.

Dessa forma, o lúdico classifica toda e qualquer atividade de lazer descomprometida de qualquer obrigatoriedade. Atividade descontraída com

liberdade e espontaneidade da ação, livre de pressões e avaliações. Mas e ludicidade, como se pode conceituar?

Para Luckesi (2004), o conceito de ludicidade expande-se para além da ideia de lazer restrito à experiência externa, ampliando a compreensão para um estado de consciência pleno e experiência interna. De acordo com o autor,

quando estamos falando de ludicidade, como estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna, a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações de prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum, porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito (2005, p.6).

Parece importante, também, diferenciar ludicidade de atividade lúdica. O cerne da ludicidade, segundo o que se está defendendo, reside naquilo que se vivencia de forma plena em cada momento. Ou seja, ao realizar atividades lúdicas em aula - tais como jogos, brincadeiras, cantigas, músicas - não quer dizer que se está ensinando com ludicidade, se este elemento aparecer simplesmente como um complemento.

Para ensinar com ludicidade é preciso ter envolvimento com criatividade, perceber a atividade de uma forma flexível e não taxativa, aceitando várias possibilidades, sem desvalorizar o objeto com o qual se está interagindo, nem denegrir suas características. Essa curiosidade em torno do que se trabalha é 'lúdica', e essa atitude de tratar o objeto integralmente, em sua relação com os demais objetos e contextos além da escola é 'ludicidade'.

Luckesi (2004, p.19-20) afirma que "uma prática educativa lúdica possibilitará a cada um de nós e a nossos educandos aprendermos a viver mais criativamente e, por isso mesmo, de forma mais saudável". Acrescenta-se aqui o elemento criativo que o autor destaca: a dimensão da criatividade como ingrediente indispensável para uma pedagogia lúdica.

Para aclarar o conceito de ludicidade é preciso ter consciência de que, para o ser humano agir ludicamente, ele tem que vivenciar uma experiência plena. Exemplificando: na vivência de uma atividade lúdica, cada um dos elementos envolvidos deve estar em sua plenitude, inteiro, isto é, a atenção toda deve estar centrada na atividade a ser desenvolvida.

Portanto, um sujeito que está jogando memória ou então fazendo um cálculo, não pode estar com a atenção voltada também para o lanche que será servido na hora do recreio. Deve estar plenamente envolvido, feliz e empolgado com o que faz (a jogada, o cálculo), com a mente e o corpo na atividade proposta, sem dividir-se. Assim, estará desenvolvendo a atividade com ludicidade e essa atividade se constitui numa forma lúdica.

Diferentemente do brincar por brincar, se ao desenvolver uma atividade o educando estiver fingindo que está participando dela, e estiver fazendo algo mecanicamente, rindo ou criticando a forma como o outro está desenvolvendo esta atividade, com certeza não estará vivenciando ludicamente esse momento.

Para o desenvolvimento da ludicidade na formação docente é fundamental que haja envolvimento centrado na alegria, na emoção e no prazer. Ela deve ser entendida como parte da postura, da consciência, da ética e da crença do educador de que há vivência além do discurso, acreditando na ludicidade como potencialidade humana.

O lúdico é um direito adquirido pelo estatuto da criança, que está instituído no artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas – ONU – que esclarece: “toda criança tem direito ao descanso e ao lazer, a participar de atividades de jogo e recreação, apropriadas à sua idade e a participar livremente da vida cultural e das artes”. Além disso, um dever que cabe ao professor, como profissional da educação, responsável pela qualidade de vida dos educandos.

Quando a ludicidade é inserida no planejamento como peça-mestre no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, passa a ser um meio eficaz para o desenvolvimento humano. Tem papel importante no processo ensino-aprendizagem, na medida em que estimula o aluno a participar de forma integral, estando envolvido de corpo e alma, feliz por reconhecer o quão interessante e

significativo o conhecimento pode ser, para o seu crescimento pessoal, afetivo, social e cognitivo.

O papel do docente formador é utilizar o lúdico como recurso que oportuniza a construção do conhecimento de forma prazerosa e motivadora, servindo como impulso para a aprendizagem.

Na formação, é de fundamental importância para a aplicação dos recursos lúdicos, a conscientização da ludicidade, tendo um profundo conhecimento sobre seus fundamentos, para utilizá-los de acordo com suas necessidades. O docente deve ser mediador em todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao educar para cidadania é necessário construir atividades significativas que servirão de recurso fundamental para educação e formação integral do aluno.

Segundo Feijó (1992), “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”. A vivência da ludicidade no labor pedagógico, durante o processo de formação do professor, instiga o ato crítico, criador e recriador, aguça a sensibilidade, o espírito de liberdade e a alegria de viver. O professor não deve acomodar-se à realidade social em que vive e, sim, assumir seu papel como ator social capaz de colocar mais cor, mais sabor, mais vida na sua prática, mais emoção no seu planejamento diário.

A formação lúdica de professores permite o questionamento quanto a sua prática, tornando-se um profissional reflexivo, que considera a possibilidade de uma ludicidade realmente voltada para a formação nos seus aspectos éticos, cognitivos, afetivos, estéticos, corporais e sociais, atentando para a alegria, o prazer, o estado de inteireza naquilo que faz com prazer.

Nem sempre, porém, a escola tem conseguido alcançar essas perspectivas. A pouca valorização do professor e as precárias condições de trabalho impactam sua prática, muitas vezes tornando-a repetitiva e desestimulante.

O que pode fazer o professor que está desanimado, desmotivado? É possível ser um professor lúdico nesses casos?

Apesar da ludicidade ser um estado de inteireza, um estado de alegria, o professor deve ser, antes de tudo, ético, lembrando que, se está na profissão de educador, precisa responder adequadamente ao seu ofício. Ele não pode condenar seus alunos a uma escola triste, formadora de sujeitos sem identidades, condenados

a um futuro de fracasso. Se isto acontecer, o professor está enraizando uma possível escola que “emburrece”, como cita Rubem Alves, através de uma terrível pergunta de T.S Eliot: “onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?”

[...] vai aqui um pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhe faz um pedido: “por favor, me ajude a ser feliz ...” (2000, p.19).

O educador tem o compromisso de tornar as aulas mais felizes, trazendo conhecimento e curiosidade. Conhecimento é alegria, conhecimento é sabedoria, pois sendo alegria e sabedoria é ludicidade, pois alegria e sabedoria envolvem aprendizagem plena. Isso quer dizer que, para aprender, o aluno precisou envolver-se de corpo e alma com o processo vivido. A verdadeira aprendizagem só se efetiva a partir do momento em que há consciência da importância daquilo que se está aprendendo.

Conforme Andrade Guimarães:

devemos, nós educadores, assumir nosso papel tão importante de pessoas que contribuem especialmente para delinear e possibilitar a realização pessoal, a formação de seres que estarão, hoje e amanhã, colaborando para uma vida plena, mais segura, mais fácil e mais alegre. Não só para eles, mas para todos.

Por nós passam futuros cientistas, futuros artistas e desportistas. Futuros [...] (1999, p.14).

Está nas mãos de quem ensina dar um destino, um resultado para esse compromisso. O resultado pode ser positivo ou negativo, depende do valor depositado nessa tarefa. Marcas serão deixadas de qualquer jeito, podendo ser marcas positivas ou negativas.

O objetivo em falar do lúdico e da ludicidade como dimensão humana, dentro da formação, é justamente rever o que está acontecendo com quem está trabalhando com os mestres aprendizes. Porque a escola diante de inúmeras mudanças, novas tecnologias, tantos títulos que os docentes vem acumulando, continua ainda sendo uma escola preponderantemente “enformadora”, que acredita ser saudável trabalhar com o diferente, mas na prática parece que se consegue formar iguais.

Procuramos viver no esperado, no conhecido, “em terreno seguro”, geralmente somos educados para isso e é isso que desejamos. Estamos sempre procurando ser igual a alguém, fazer como os outros já fizeram e deu certo. E como educadores, o que é muito grave, repetimos o que nos ensinaram e contribuimos para uma educação de repetição, investimos muito pouco na criatividade e na inovação, na autonomia e por que não dizer, na autoria.

Se por um lado, como nos lembra Freire, a educação coloca limites, por outro, ela oferece possibilidades para a reconstrução social, apontando novas direções. E não podemos nos esquecer que nós, educadores, também construímos a educação.

Acredito que as atividades lúdicas possibilitam uma relação professor/aluno mais humana, educando para o respeito mútuo e trabalhando as relações pessoais.

Sempre que se insiste na formação lúdica, o círculo que se movimenta em torno dessa possibilidade é o desbloqueio de suas resistências, o conhecimento e o reconhecimento de suas possibilidades e limitações, permitindo-se perceber as fraquezas. É perceber que ao ensinar também se aprende e, no momento em que se aprende, acontece o prazer, a alegria, pois só há aprendizagem se for para a vida.

Freire (1996, p. 72) expõe a relação entre a alegria e a esperança. “A esperança de que o professor e o aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

Obstáculos esses que podem ser vencidos com a ludicidade, pois o professor que conhece o verdadeiro significado da dimensão lúdica tem o compromisso ético com essa alegria que venha privilegiar as possibilidades de uma prática educativa sensível à beleza de uma aula verdadeiramente lúdica.

Não podemos mudar o mundo, não temos fórmulas mágicas para resolver os problemas encontrados na educação. Qualquer mudança só é possível se começar em nós. Fazendo essa mudança poderemos, a partir da nossa transformação, estimular outras transformações que possam encadear um processo de mudanças mais profundas e significativas.

Pode existir alegria maior para um professor, que ver seu aluno de corpo e alma, com alegria, em uma aula realmente interessante, não necessariamente

divertida? Será que existe marca mais bonita que se pode deixar na vida de um aluno, a marca de um verdadeiro professor ?

#### **4.2 A DIMENSÃO LÚDICA: PRESENÇA OU AUSÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE?**

Muitas vezes nós, professores, paramos para pensar e discutir nossa prática e a realidade das escolas, tanto as públicas como as privadas. É constante a reclamação da falta de interesse dos alunos pela escola.

Está marcado nos depoimentos dos docentes o desinteresse pelas escolas e, o que é pior, o baixo rendimento dos educandos. É nesse instante que a reflexão sobre a ação, que é tão debatida, deveria assumir um caráter rigoroso e de utilização para reciclar sua prática, sua ação e o seu fazer pedagógico.

Concordo completamente com Cunha (1989, p. 27) quando diz que: “a partir da leitura da realidade, percebe-se que as relações de poder permeiam o papel do professor e são, ao mesmo tempo, causa e consequência da realidade escolar.”

Sendo assim, de qual realidade estamos falando? De alunos desinteressados ou de professores que não são interessantes, de alunos com baixos rendimentos, ou de professores que não se aperfeiçoam, não crescem. Não podemos esquecer que nossas ações é que nos constituem como seres. E que seres estamos nos constituindo?

Acredita-se que a formação lúdica pode ser uma alternativa de crescimento pessoal, levando ao crescimento intelectual. São os desafios que amadurecem e servem como trampolins para um salto à frente ou um salto para trás, depende de como se enfrentam esses desafios.

A ludicidade serve para um resgate da alegria, tanto para o aluno como para o professor. Alunos felizes e interessados e professores valorizados.

Luckesi nos fala do exemplo da Fábrica, onde os empregados não viam a hora de sair do trabalho. Ao entrevistar um dos empregados ele responde que o tempo aqui dentro, não é o nosso tempo, o tempo aqui dentro é o do patrão. O tempo lá fora é nosso e é lá que podemos fazer nada, andar por aí. Será que esta fábrica, que é o lugar onde eles trabalham, não pode se tornar um lugar prazeroso,



de alegria no período que eles permanecem ali? Será que modificando a forma como funciona, esta fábrica não poderia se tornar lugar de trabalho e prazer? Por que, para ser compromisso, trabalho, tem que ser lugar de desinteresse e insatisfação? Não seria melhor se conseguissem transformar o trabalho, antes de obrigação, em prazer? A atividade externa necessita responder as necessidades internas.

E a escola, sendo lugar de conhecimento, aprendizagens e desafios não teria que ser lugar de prazer, interesse e curiosidade? Não necessitariam as atividades externas responderem as necessidades internas?

Essa é a proposta da formação lúdica: transformar a educação desgastante em educação interessante, a aula chata em aula desafiadora e contagiante. Para tal, o professor deve constituir-se em professor lúdico, professor envolvido por amor, não só por obrigação e por responsabilidade. Ele deveria ser o professor apaixonante, surpreendente, imprevisível, interessante na proposta e nas atitudes.

Para a aprendizagem tornar-se significativa, o professor pode aproximar o pensar do fazer e do sentir. Ou, em outras palavras, que o aluno deve aprender pensando, fazendo e sentindo.

“Cada criança tem uma singularidade que a torna única, assim como uma obra de arte” (DEHEINZELIN, 1995, p.81). De acordo com o autor e seguindo por este viés, não se encontra outra forma de ensinar senão ludicamente.

Olhando agora sobre uma outra ótica, concorda-se com Feijó (1992) que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”.

Defendemos que é importante que o professor descubra e trabalhe a dimensão lúdica que existe em sua essência, no seu trajeto cultural, de forma que venha a aperfeiçoar sua prática pedagógica.

“A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula” (CAMPOS, 1986, p. 93).

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que ele busque resgatar a ludicidade, os momentos lúdicos que com certeza permearam seu caminhar.

Nos espaços acadêmicos, os professores relacionam com pouca intensidade a formação profissional e a ludicidade, não tendo um embasamento teórico que permita compreender a ludicidade como um fator de desenvolvimento humano. Isso acontece porque a ludicidade ainda não foi compreendida como uma dimensão importante e que deve ser estudada e vivenciada em sua plenitude.

Resta então refletir e questionar se uma formação de qualidade não deveria ser uma soma de sensibilidade em que a arte e o saber didático resultassem numa pedagogia de “lucros”?

Parece importante uma educação mais abrangente que faça com que nós professores procuremos caminhos outros para suprir as carências encontradas nas instituições de educação de professores.

O lúdico torna o momento de ensino algo agradável, prazeroso, divertido e, ao mesmo tempo, rico em conhecimentos afins. Há relevância na conscientização de educadores e profissionais da educação para uma plena introdução do lúdico nas escolas, apesar de algumas resistências, que, na verdade, revelam desinteresse em modificar hábitos e metodologias de ensino.

Por onde começar? Pela formação de professores ou pelos professores formadores? Esta é uma questão a se pesquisar e a se aprofundar.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Desejando compreender a dinâmica do lúdico e da ludicidade, bem como os aspectos que intervêm neste processo, procurei descobrir como o papel da ludicidade, como potencialidade humana, vem sendo focado nos Cursos de Pedagogia, na cidade de Santo Ângelo. A partir do referencial metodológico etnográfico de cunho qualitativo, sabendo que o foco da investigação está centrado em universo de crenças, valores, histórias de vida que não podem ser quantificados, assumimos que o conjunto de dados, tanto qualitativos como quantitativos, se complementaram, pois a realidade que os cercam se cruza.

Para melhor entender as estratégias da metodologia utilizadas neste estudo, nos apoiamos nas idéias de Mazzoti (1998, p. 163) que diz: “As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados”.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, oportunizou uma coleta de dados mais rica e ampla, pois se valeu de grande variedade de instrumentos e procedimentos permitidos na sua tipologia.

Para abordar a ludicidade como potencialidade humana, na pesquisa deve existir interação, emoção e envolvimento pleno entre sujeito e seus interlocutores. Também confiança e emoção, pois é quase impossível falar de lúdico e ludicidade sem falar de emoção e envolvimento.

Mazzotti (1998) coloca a diversidade e a flexibilidade como possibilidades na pesquisa qualitativa, as quais, sem regras precisas, se apresentam na diversidade das variadas estruturas.

Ao pesquisar, apostei na possibilidade de reconhecer a relação que se estabelece entre a teoria e a prática e o confronto entre elas. Com o olhar voltado ao acadêmico, participando de suas emoções, dúvidas, crenças e conhecendo um pouco de sua história é que há a possibilidade de averiguar a forma com que a ludicidade está inserida na formação de professores.

## 5.1 PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE PESQUISA

Através do resgate da minha história na origem do estudo, comecei a despertar para as inquietações que acompanharam minha trajetória como aluna e como profissional da educação.

Nesse contexto que circunda a prática de educar, sempre provocada e inquieta, não há uma compreensão exata da causa do desinteresse escolar, após vencer algumas etapas da escolaridade. Quanto mais o professor participa de cursos e recebe receitas entendidas como infalíveis, mais dúvidas surgem e as perguntas se multiplicam. Indagações como a diferença e a distância entre a escola – lugar de interesse e o interesse pela escola, são dúvidas que me desafiaram a buscar caminhos, que possibilitassem entender o problema da pesquisa.

Este estudo, então, investigou alunas do Curso de Pedagogia com experiência em sala de aula e alunas que não têm experiência de docência.

Dentre eles, seis professores foram escolhidos, respeitando critérios tais como:

- alunas professoras com experiência em sala de aula; alunas que estão atuando como professoras.
- alunas professoras sem experiência em sala de aula, que nunca tiveram regência de turma.

Esta escolha deve-se ao interesse de avaliar o impacto da prática como docente nas representações das estudantes.

Para colaborar na compreensão do problema, considero importante acrescentar à questão principal as seguintes interrogações que possibilitem o aprofundamento do estudo:

Qual o significado do lúdico e da ludicidade nos processos de ensinar e aprender?

Quando se considera uma professora lúdica? Por quê?

A experiência com professores que vivenciaram a ludicidade é importante na formação?

Como seria um exemplo de ludicidade na sala de aula?

As alunas professoras consideram importante a ludicidade na formação? Por quê?

Estas questões iniciais orientaram a construção dos roteiros articuladores dos processos empíricos.

## **5.2 OS INSTRUMENTOS**

Na busca em desvendar a realidade que cerca a formação dos professores, lancei mão das entrevistas estruturadas e semi-estruturadas porque estavam próximas do que considero importante para o estudo.

Sabendo que entrevista estruturada e semi-estruturada se diferem (Triviños, 2001, p. 85) optamos pela entrevista semi-estruturada, por entender que ela se constitui de “um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos”.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio dos entrevistados. Assim foi possível fazer uma análise detalhada do seu conteúdo, levando em conta o contexto dos discursos das interlocutoras, dentro de uma sequência lógica e uma observação mais ampla e detalhada.

A entrevista semi-estruturada foi o instrumento principal da coleta de dados da investigação aqui proposta. Sua escolha justifica-se pela condição de flexibilidade, possibilitando ao investigador explorar as compreensões e significados dos seus interlocutores de forma ampla e relacional. Com ela foi possível, a qualquer tempo, ampliar as julgadas importantes. As alunas entrevistadas, de uma das instituições, demonstraram preferência pela entrevista escrita e não gravada. Sendo assim, foram realizadas entrevistas escritas com este grupo, em forma de narrativas. Posteriormente, com algumas delas houve contato pessoal para elucidar e ampliar pontos de interesse.

## **5.3 DESCREVENDO OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS**

Para a realização das entrevistas, contatamos primeiramente com os coordenadores dos dois cursos de Pedagogia, apresentando os objetivos do estudo

e solicitando permissão para sua realização. Logo a seguir, fizemos contato com cada um dos docentes escolhidos, segundo os critérios já explicitados. Com cada docente agendamos data e horário adequados e disponíveis para o nosso encontro.

Ao primeiro contato, as alunas mostraram-se um pouco tensas, pois aparentemente sentiram insegurança em serem avaliadas durante as entrevistas. Depois de explicar os reais objetivos, todos mostraram-se abertos e dispostos em colaborar no que se fizesse necessário à pesquisa. Os encontros aconteceram em salas da escola, nos intervalos das oficinas realizadas, e, até mesmo, em minha residência.

Após a coleta de dados, reuni o material produzido e iniciei a fase de organização dos dados.

A transcrição das entrevistas foi uma parte difícil, mas fundamental para o trabalho. Cada detalhe e cada palavra transcrita auxiliaram na retomada dos detalhes das entrevistas, pois era necessário voltar à fita para compreender bem o que estava sendo colocado pelos sujeitos.

Ouvindo e fazendo a transcrição das entrevistas, pode-se avaliar o processo da investigação. Percebe-se que esta etapa do trabalho foi facilitadora para a construção das categorias de análise.

Nessa fase, fui construindo um quadro de respostas no qual foi possível mapear as tendências das mesmas. Com o quadro pronto, parti para a seleção das falas consideradas mais significativas em cada dimensão. Com estas foi possível elaborar a primeira versão, bastante inicial ainda, da análise dos dados. Isto feito, pude recorrer ao aporte teórico da pesquisa, na tentativa de explicar a realidade dos fatos, lapidando, pouco a pouco, a primeira análise, de forma a poder perceber as respostas às questões orientadoras do estudo.

Na interpretação dos dados, busquei responder ao problema e às questões de pesquisa, tendo consciência da natureza subjetiva deste item. Entretanto, foi com base nos significados atribuídos pelos pesquisados que procurei dar continuidade à etapa seguinte, utilizando a análise de conteúdo.

Para Laville (1999, p.214), o princípio da análise de conteúdo “consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. Essa fase, embora iniciada já na

coleta de dados, intensificou-se após a interpretação dos mesmos. Mazzotti (1998, p.170) considera este momento como “um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado”.

De acordo com Gomes (1997), ao compreender-se esta etapa como a que exige um olhar mais aprofundado sobre os dados coletados.

Minayo (1994) aponta três finalidades para esta fase. Na primeira, procura-se compreender os dados que foram coletados; na segunda, busca-se encontrar as respostas para as questões centrais ou confirmar os possíveis pressupostos e, a última, visa articular e ampliar o conhecimento que foi produzido pela pesquisa ao seu contexto cultural.

Gomes (1997) indica que a análise de conteúdo abrange três fases. A pré-análise que se destina à definição das categorias, seleção dos trechos significativos das falas dos pesquisados. A fase de exploração do material, que acontece em segundo lugar, quando se coloca em prática o que foi definido na etapa anterior e, por último, a fase do tratamento dos resultados, em que se investe com empenho na leitura do subtexto produzido pelos investigados.

Para Franco (2003), utilizando a análise de conteúdo, o pesquisador tem a possibilidade de inferir sobre os elementos de comunicação explicitados pelos dados. Assim, o processo acontece num movimento de vai e vem, relacionando temas, construindo e melhorando as questões de estudo, com vistas a refinar as interpretações para a análise final.

Essas contribuições teóricas foram importantes para subsidiar o processo de análise e interpretação dos dados deste estudo. Orientaram a identificação das unidades de significados dos depoimentos dos interlocutores e foram norteadoras do processo interpretativo que, a seguir, apresentamos para complementarmos esse processo de investigação.

Após a transcrição das entrevistas e o início das análises, percebi a necessidade de uma breve conversa, gravada, e previamente autorizada, com os coordenadores dos cursos a respeito da questão norteadora da pesquisa.

## 6 APRENDENDO COM OS DADOS

Ao fazer a interpretação dos dados, busquei responder ao problema e às questões da pesquisa. Os dados fornecidos pelos pesquisados é que deram continuidade a essa próxima etapa, procurando desvendar os elementos que esclareceram as questões que motivaram a pesquisa.

Nessa fase, foi importante intensificar a interpretação dos dados fornecidos nas entrevistas. Concordo com Mazzotti (1998, p.170) que considera este momento como “um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado”.

O percurso investigativo foi repleto de significados, tanto no que se refere à experiência de pesquisa, como pelos dados obtidos.

O intuito que orienta a descrição desse processo quer revelar essa trajetória, chamando a atenção para algum desconforto identificado nas pessoas entrevistadas, apesar das estudantes estarem vivendo cotidianamente nesse contexto de aprendizagem. Tiveram reações semelhantes às destacadas por Becker ao entrevistar professores.

É comum a estranheza do docente às perguntas a respeito do conhecimento. O professor cotidianamente ensina conhecimento, mas reage ao convite à reflexão sobre isso com alguém que está almoçando, jantando ou bebendo um copo de água e se lhe pergunta por que está comendo ou bebendo. Parece que nunca alguém lhes perguntou a respeito. Alguns afirmam que de fato nunca pensaram sobre isso (1993, p.37).

Atribuo as respostas vagas, do tipo: “lúdico... ludicidade, como assim? Não é a mesma coisa?” Ao que Becker refere como sendo ausência de reflexão epistemológica. A maioria das alunas entrevistadas demonstraram dúvida e muita insegurança para falar sobre o assunto proposto, o lúdico e a ludicidade, como se o tema fizesse parte de uma realidade um pouco distante, talvez confusa na sua prática.

Percebi que algumas alunas entrevistadas só conseguiam aliar à sua prática exemplos dados como receitas e que muitas vezes se essas receitas não davam certo, elas ficavam muito perdidas. Esse detalhe motivou-me e fez com que



acreditasse na importância do estudo realizado para contribuir na formação desses futuros professores.

A maioria das alunas valorizava e lançava muitas expectativas em relação ao lúdico, mas era consenso entre elas: “sempre que puderes adequar uma brincadeira, ou fazer um jogo”, “tem que ser tipo historinhas infantis, brinquedos”, “trabalhar o conteúdo brincando”, porém, quando eu perguntava se, em sala de aula, elas se consideravam professoras lúdicas, a maioria respondia que conseguia aplicar situações lúdicas, mas em algumas disciplinas sentiam mais dificuldades.

Para exemplificar, revelo algumas respostas como “Eu me considero... Na medida do possível quando a gente dá uma atividade que dá para concretizar, incrementa com algumas brincadeiras. Algumas você consegue implementar jogos outras não”.

Para proceder ao trabalho das análises, os dados colhidos na pesquisa foram agrupados nas seguintes dimensões:

- O significado do Lúdico e da Ludicidade nos processos de ensinar e aprender
- A professora lúdica
- A sala de aula e a ludicidade
- A ludicidade na formação

As dimensões foram construídas a partir das respostas e depoimentos das alunas durante as entrevistas. Nas dimensões analisadas são encontrados recortes, literalmente reproduzidos, das falas das alunas, a partir das quais foram feitas a análise e as reflexões para dialogar com os autores e com as pesquisas que deram suporte teórico a esse trabalho.

Nos depoimentos deixados durante as entrevistas, as alunas fizeram referências a algumas professoras que, de alguma forma, deixam mais claro a presença do lúdico na formação, mesmo que através de “receitas”.

Em segundo lugar, levantou-se uma discussão sobre a *professora lúdica*, tomando como referência citações de autores que trabalham com esse conceito. Essa dimensão incluiu os dados obtidos nas entrevistas que indicam relatos de situações que apontam compreensões insuficientes do lúdico e da ludicidade.

Na dimensão que articula a formação e a ludicidade, tentou-se fazer uma aproximação e apontar a diferença entre o lúdico e a ludicidade e desvendar uma possível ausência entre a diferença desses termos. Para identificar essa ausência, apoiei-me nas falas das alunas e tomei como referência conceitos de autores com quem dialoguei e com os quais compartilho minha compreensão sobre a dimensão lúdica.

Por fim, separei um espaço para analisar os dados da pesquisa que revelam a ludicidade na formação, bem como a importância dada pelas alunas sobre esse tema. A importância da dimensão lúdica na formação de professores é uma afirmação recorrente nas respostas e nos depoimentos das alunas entrevistadas, bem como, na bibliografia consultada.

## **6.1 O SIGNIFICADO DO LÚDICO E DA LUDICIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER**

Como já exposto anteriormente, no capítulo que versa sobre a metodologia desta pesquisa, os sujeitos foram escolhidos observando-se critérios das alunas possuírem experiência em sala de aula e alunas sem experiência em sala de aula, (práticas além do estágio).

Para analisar os dados coletados, dialoguei com minhas interlocutoras; aproveitando a ordem das entrevistas, procurei identificá-las por pseudônimos escolhidos por elas. Esse foi um interessante exercício, pois pudemos observar que algumas faziam escolhas aleatórias e outras davam a elas algum significado, explicitando preferências pessoais. De qualquer forma, o objetivo foi o de resguardar suas identidades, por cuidados éticos, e descontraí-las um pouco, nesse momento que para elas parecia nebuloso, e lhes dava um pouco de insegurança quanto aos objetivos da entrevista.

Com relação à pesquisa, as professoras fizeram seus relatos de acordo com o seu olhar, com a sua história em relação às suas aprendizagens na formação, que descreveram naquele momento. Muitas vezes os ditos se entrelaçavam entre uma e outra pergunta e parecia que entravam em contradição, talvez por medo e desconhecimento maior em torno do tema pesquisado. Parecia, muitas vezes, fazer parte mais de um discurso do que de real entendimento daquilo que falavam. Não

cabia julgar o que foi dito, se estava certo ou errado; levei em consideração a naturalidade com que revelavam um desconhecimento acerca da ludicidade.

Ao iniciar a pesquisa, procurei começar pelo ponto mais importante e que realmente era a questão que daria início à reflexão e à investigação e que apontaria caminhos para saber qual é o papel que o lúdico e a ludicidade ocupam na formação de professores nos cursos de Pedagogia de Santo Ângelo. Perguntou-se qual o significado de lúdico e ludicidade? Partindo dessa questão, procurou-se elucidar as dimensões e iniciar a análise dos depoimentos.

Na conversa com elas, houve recorrência nas respostas. Dizem perceber que através do lúdico é possível aprender melhor, a aprendizagem é mais significativa.

*“pra eles aprenderem melhor”. (Sol)*

*“a criança aprende através do lúdico”. (Lua)*

*“através do lúdico, acredito que consiga assimilar melhor”. (Estrela)*

*“brincando a criança aprende, faz descobertas cria e recria”. (Inverno)*

*“através de brincadeiras, a criança desenvolve e associa a aprendizagem brincando”. (Verão)*

*“uma aula que ofereça algo novo, de forma mais interessante, criativa e prazerosa terá muito mais chance de ser concretizada”. (Primavera)*

O jogo, segundo Schwartz (1998, p.30), possui duas funções, sendo uma delas a lúdica, quando propicia a diversão e o prazer e, a outra, quando educacional, servindo para complementar o conhecimento do indivíduo.

É necessário, então, que o educador entenda os anseios das crianças para compreender a importância do lúdico. Quando tiver feito isso, terá uma tarefa muito mais difícil, que é a de associar o lúdico ao conteúdo a ser ministrado, sem que os dois percam suas essências, sendo sacrificados o menos possível. Mas quando há o equilíbrio entre as duas funções, consegue-se o jogo educativo (SCHWARTZ, 1998, p.36).

É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Kischimoto (1993, p.36) que “educar é ir em direção à alegria.” As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante

ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão.

O lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento ou como forma de descarregar tensões, mas também como uma forma de penetrar no âmbito da realidade, inclusive na realidade social. Sobre o aspecto lúdico e a sociedade, Kischimoto nos diz que:

Brincando (...) as crianças aprendem (...) a cooperar com os companheiros (...), a obedecer às regras do jogo (...), a respeitar os direitos dos outros (...), a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas (...), a dar oportunidades aos demais(...), enfim, a viver em sociedade (1993, p.110).

Dessa forma, as atividades, para serem lúdicas, têm que estar à margem das atividades que estão comprometidas com o trabalho produtivo; essas atividades comprometidas quase sempre são dolorosas para o ser humano.

Nas entrevistas, as alunas disseram que trabalho lúdico:

*“são as atividades que envolvem materiais concretos”.* (Sol)

*“jogos, brincadeiras, histórias infantis, não só no papel”.* (Lua)

*“sempre que tu podes adequar uma brincadeira, ou fazer tipo em matemática, fazer um jogo. É um instrumento lúdico que tu tens, que tu vai botar, incrementar. Tu também vai dar teoria, tu vai estudar tudo, porém tu vais usar digamos uma prática bem lúdica. Jogos brincadeiras para que as crianças possam aprender mais, porque isso chama atenção delas”.* (Estação)

As alunas entrevistadas apontaram também o lúdico como interessante, criativo e prazeroso.

*“proporcionar prazer ao realizar as atividades”.* (Verão)

*“prazeroso, animado, conteúdo seja trabalhado brincando, cantando, jogando, dessa forma”.* (Vento)

*“oferece algo novo, interessante, criativo e prazeroso”.*  
(Primavera)

Nessa direção, Luckesi (2007, p.17) diz que as atividades que têm a característica de estimular a ludicidade são aquelas que junto com o prazer e a

alegria nos ajudam a crescer, a tomarmos posse de nós mesmos, a amadurecer nossas capacidades, a formar nossa autoimagem.

Compreende-se, nas falas das alunas, que o significado de lúdico repousa na ideia do jogo, brinquedo, tem que ser prazeroso, divertido, que facilita a aprendizagem e é consenso a sua importância. Das respostas resulta uma breve análise em que não parece claro e consensual o significado do lúdico e da ludicidade, pois, segundo as colocações das alunas, lúdico e ludicidade têm o mesmo significado.

Luckesi salienta que “Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos”<sup>2</sup>.

Para ser lúdica a pessoa tem que estar envolvida por inteiro. Nesse mesmo artigo, Luckesi exemplifica que se ao dançar uma música e não estarmos por inteiro nessa atividade, não haverá mais lugar para nada, a não ser para o prazer do movimento. Se no lugar de dançar por inteiro, estiver preocupado com a forma que os outros estão dançando, com certeza não se vivencia ludicamente esta atividade que é dançar. Nessa direção, seja a atividade divertida ou não, se estivermos envolvidos por inteiro, estaremos vivendo essa experiência com ludicidade.

Brincar, jogar, agir ludicamente, exigem uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência”. Sendo assim, uma atividade só será lúdica se tiver uma entrega total; se a vivência não tiver essa entrega, não será uma atividade lúdica, mesmo que historicamente se constitua como lúdica. Como exemplo, poderemos citar uma brincadeira de roda: se você não estiver envolvida por inteiro, de corpo e alma, esta atividade não lhe trará prazer nenhum, mesmo que no discurso a brincadeira de roda seja vista como uma atividade lúdica.

A recuperação da perspectiva teórica foi importante para compreender como esses conceitos estão distantes da formação acadêmica das alunas. Elas responderam orientadas pelo senso comum, mas sem mencionar estudos sobre o

---

<sup>2</sup> Cipriano Carlos Luckesi, “Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade”, in *Interfaces da Educação*, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25.

tema. As representações que fazem são procedentes e coincidem com uma visão naturalizada de ludicidade. Perde-se, entretanto, a oportunidade de construir saberes profissionais, porque são alicerçados teoricamente e refletidos em práticas pedagógicas. São conceitos silenciados e que precisariam de espaços de estudos mais legitimados nos currículos dos cursos.

## 6.2 A PROFESSORA LÚDICA

Para se promover uma educação lúdica, é necessário compreender o significado de lúdico e ludicidade, como ele influencia e quais relações podem ser estabelecidas entre a educação, o aluno e o professor.

Ao pensarmos em professora lúdica não podemos simplificar essa ação ao simples ato de brincar, jogar e desenvolver atividades diferentes.

Com relação a isso, Luckesi (2004, p. 07) afirma que: “ludicidade não se restringe aos jogos e brincadeiras e que se refere às atividades plenas de significados para os sujeitos e, por isso mesmo, integradoras da razão/emoção, corpo/mente”.

Por essa razão, acredita-se que o professor que simplifica a questão lúdica e a resume a brincadeiras, jogos e atividades criativas desenvolvidas em “certas” disciplinas, não compreendeu o verdadeiro significado da dimensão da ludicidade.

Luckesi ressalta que:

As atividades educativas, recreativas, psicológicas, culturais que nos são propostas e que são denominadas “lúdicas”, somente serão lúdicas para nós se propiciarem ou estimularem um estado lúdico dentro de nós. Caso não promovam o despertar desse estado, efetivamente não são lúdicas (2007, p.16).

Como já dito anteriormente, o professor que desenvolverá uma atividade lúdica precisará estar envolvido de corpo e alma, como parte integrante da atividade e não simplesmente como narrador de uma atividade. Deverá estar vivenciando, juntamente com seus alunos, a atividade que propõe como lúdica. Se não for assim, mais uma vez o lúdico se perde no discurso e distancia-se da prática, dificultando a compreensão e a capacidade da aluna professora vivenciar esse conceito através de uma experiência “ensinada e vivida” por seu professor formador.

Ao desenvolver as entrevistas, percebeu-se nas respostas das alunas, de maneira geral, que a maioria se considera professoras lúdicas, com exceção de apenas uma delas. As ressalvas ou as observações feitas pelas alunas se referem a ser lúdica mais na educação infantil, outra se considera lúdica porque é criativa, outras dizem que têm muito a aprender.

*“na educação infantil eu considerei que trabalhei bastante”. (Estrela)*

*“sim, eu acho que tenho muito a aprender, a gente aprendeu muita coisa aqui, mas eu acho que ainda não é o suficiente”. (Sol)*

*“na medida do possível, dentro do que eu pretendia fazer eu consegui, mas eu acho que poderia ter sido bem mais ampliado”. (Estação)*

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p.25) nos lembra que: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

O professor deve adotar uma postura crítica, reflexiva e criativa, diante da tarefa de ensinar, e não a de transferir conhecimento, isto quer dizer, que não basta frequentar cursos para o professor ficar pronto para o desafio da sala de aula. O professor deve sair da formação preparado para fazer essa reflexão e não simplesmente colocar em prática as receitas de atividades.

Freire (1996, p. 47) coloca que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Os depoimentos das alunas que indicam o lúdico como atividades extras, ou como atividades que servem para atrair a atenção das crianças e, na maioria das vezes, se perdem, pois são experiências vivenciadas sem plenitude, sem estar por inteiro naquilo a que se propõem. Dizem elas:

*“na medida do possível quando a gente dá uma atividade que dá pra concretizar melhor essa aprendizagem, digamos assim, a gente incrementa com alguma brincadeira”.*

*“eu me considero lúdica porque eu estou sempre inventando atividades, sempre tudo colorido, brincadeiras, música, sempre assim, sabe, coisa diferente”.*

*“Sim. Procuo aliar, associar brincadeiras e objetos ao ensinar, produzir aulas através de brincadeiras”.*

*“Sim. A metodologia utilizada para trabalhar com as crianças está vinculada ao faz-de-conta”.*

*“Na educação infantil, eu considerei que trabalhei bastante...”*

Luckesi chama a atenção para o fato de que

...a experiência lúdica como aquela que propicia ao sujeito uma experiência plena, no sentido de que, enquanto se participa e se vivencia uma atividade lúdica, o sujeito se entrega a ela por inteiro e, então, se sente livre, alegre e feliz, expandido, com ego ampliado, com possibilidades de acolher a tudo e a todos (2004, p.18).

Lembrando que essa ludicidade propõe um trabalho de enriquecimento, possibilitando a interdisciplinaridade, onde se desenvolvem habilidades de reflexão sobre o tema a ser abordado, “Brincar criando”, enfatizando a brincadeira produtiva, liberando o imaginário do aluno.

Contrariando as falas das outras alunas, uma delas disse não se considerar lúdica, admitindo não compreender o verdadeiro significado do lúdico e sua dimensão lúdica, parecendo ter clareza de que, para a professora ser lúdica, não pode atribuir essa ludicidade a momentos, a simples receitas de atividades, jogos ou brincadeiras.

*“Não, de forma alguma. Não me considero lúdica, porque eu acho que falta para mim ter mais conhecimento sobre o que é o lúdico, o que fazer com o lúdico. Eu acho que ficou muito vago. Eu tento e procuro trabalhar o lúdico, isso, com certeza, em momentos”.*  
(Chuva)

Andrade diz:

Do mesmo jeito que não se constrói uma escola apenas com quadro-negro, giz, cadernos e lápis; não se constrói um espaço lúdico apenas com uma sala de jogos e brinquedos. Ele, como a escola, não existe sem adultos e crianças envolvidos em uma proposta (2003, p. ).

Uma afirmação recorrente foi feita pelas alunas sobre a falta que sentiram de uma exploração mais aprofundada desse universo lúdico na formação docente. Ainda que a prática não acompanhe a evolução dos discursos, ainda que o brincar aconteça, mesmo que de vez em quando, em uma ou outra aula, no tempo de espera, no descanso, no tempo que sobra ou entre uma atividade e outra, essa necessidade de mudança sinaliza a necessidade e o anseio de uma nova prática,



que precisa se tornar concreta e não apenas nos discursos. Aponta para crença e valorização desse pouco conhecido termo *Ludicidade*.

Talvez para uma compreensão maior desse termo, seria mais importante que as receitas, exemplos vivenciados em aula com ludicidade, aquelas em que os professores formadores estejam envolvidos de corpo e alma, na prática, sem precisar convencer que é bom e importante. Que sua ação docente aponte para a compreensão do que é vivência lúdica.

As respostas das nossas interlocutoras sobre esta questão são compreensivas, a partir da perspectiva que ficou evidente na pergunta anterior. Se o conceito de lúdico e ludicidade é variável, também o será a análise que fizeram de suas práticas.

Certamente não é fácil a compreensão do que significa a plenitude do lúdico. Exige uma dimensão que extrapole a técnica e envolva a subjetividade das aprendizes. Nesse caso, há situações em que o professor não controla e joga na incerteza de suas possibilidades.

Entretanto, por carência de reflexão conceitual, as respostas das alunas não chegaram a abordar essa complexidade. De alguma forma revelam essa compreensão aplicativa do conhecimento, identificando o lúdico com atividades que envolvem brincadeiras.

### **6.3 A SALA DE AULA E A LUDICIDADE**

Se no plano das idéias a importância da ludicidade é consenso, o que a coloca tão distante do cotidiano? Esse olhar um pouco crítico sobre a formação de professores está longe de ser uma crítica pessoal a cada um desses personagens que atuam como profissionais que formam professores. Ao contrário, a intenção é compreender o que está acontecendo, quais as razões destas práticas e defender o direito dos futuros professores a uma formação lúdica. Uma formação que lance olhares mais profundos sobre a educação lúdica e que possibilite o conhecimento do lúdico na sua dimensão ampla e eficaz.

Foi recorrente, nas falas das alunas entrevistadas, que não eram todos os professores que se preocupavam com aulas lúdicas. Na maioria, foram citadas as mesmas professoras.

*“eu tive a professora de matemática que me ajudou bastante nesse lado. A professora de Educação Física e a professora Joana” (nome fictício). (Sol)*

Na pergunta em que se pedia um exemplo de aula com ludicidade, a mesma aluna respondeu:

*“Aqui, quando a gente tinha aula no Laboratório. Geralmente a gente iniciava com uma atividade, uma brincadeira, um canto, a Joana ensinou bastante coisa. Depois tinha aula normal, sobre leitura, escrita, alfabetização”.*

Esse depoimento leva a certeza inquietante acerca do conceito equivocado do lúdico, sobre o significado distorcido de uma aula com ludicidade.

Santos (1997, p. 9) questiona, dizendo “Então nos perguntamos: Por que a brincadeira não é vista como coisa séria? Por que o educador tem no seu fazer pedagógico a hora de “ensinar” e a hora de “brincar”? Por que não ensinar brincando?”

Será que essas professoras citadas são realmente lúdicas? Ou será que essas professoras repassaram práticas de aulas que elas acreditavam ser lúdicas?

Santos (1997, p. 10) complementa: “Examinamos currículos de diferentes universidades brasileiras que formam o educador e não encontramos disciplinas que tratem especificamente do lúdico. Como esperar que estes educadores desenvolvam a ludicidade?”

Talvez a questão seja mais complexa, pois se percebe a falta de aprofundamento sobre essas questões por parte dos professores formadores. Quem sabe não seria esse um caminho para alcançar uma formação lúdica?

As alunas entrevistadas nominaram quase sempre as mesmas professoras que trabalhavam a ludicidade. Como exemplos de aulas lúdicas eram citadas atividades isoladas, bem como os professores que mais aplicavam situações lúdicas. Em momento algum foi falado de professores que tinham na prática contínua essa ludicidade questionada.

*“ela levou poesia para nós criarmos através do que estávamos sentindo e aquilo me marcou bastante porque eu estava com a mãe doente”.* (Lua)

*“a professora Joana (nome fictício) trabalhava bastante no discurso e na teoria; ela trabalha bastante no lúdico. Matemática tinha exemplos, mas não tinha como a gente fazer depois. O problema foi esse, quando chegou no estágio, mesmo que tivesse a atividade não sabia como desenvolver”. (Estrela)*

*“a gente teve uma aula maravilhosa aquele dia, todo mundo gostou e entendeu o recado. E não precisou a professora ficar dando textos e nem ficar lá na frente lendo e relendo pra nós levarmos pra nossa bagagem o conhecimento adquirido”. (Vento)*

*“olha, agora no momento assim eu não vou lembrar para citar as disciplinas, mas se não me falha a memória, teve...” (Chuva)*

*“eu acho que assim, as aulas de artes, educação física. Na aula de artes ela passou técnicas, mais coisas que tá nos livros. Na aula de educação física a gente fez bastante brincadeiras”. (Estação)*

*“a professora Joana, a de matemática, de educação física. Todas aulas eram lúdicas, mas não toda a aula, às vezes ela acrescentava uma brincadeira, mas era uma por noite, teve dias que era mais”. (Sol)*

*“na disciplina de psicologia da sexualidade, a professora administra suas aulas de maneira lúdica, traz elementos concretos, faz com que as alunas se envolvam”. (Primavera)*

Santos reforça a importância da ludicidade para os professores poderem atuar de forma consciente quanto a essa questão:

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (1997, p.14).

Nessa citação, Santos insiste dizer que para o futuro educador desenvolver uma aula lúdica ele precisa ter uma visão clara sobre a importância da ludicidade. É com uma formação lúdica que esse professor aluno poderá se constituir como profissional lúdico, conhecendo e identificando a importância das atividades lúdicas na vida da criança, do jovem e do adulto.

Para um professor formador ser lúdico e ensinar com ludicidade é necessário que ele compreenda e esteja envolvido por inteiro na sua proposta de educador formador, acredite no real valor que ele representa para as alunas professoras. Seja comprometido de corpo e alma com a formação, com qualidade, de futuros professores.

Os exemplos dados pelas nossas interlocutoras apresentaram intensidades variadas. E essa condição, certamente, está ligada à compreensão do conceito que orienta cada resposta. Algumas formam objetivamente em atividades típicas, mais ligadas às disciplinas estéticas; outras avançaram um pouco mais, trazendo a idéia do envolvimento e do prazer.

De qualquer forma, ratificam a situação para clareza dos conceitos em questão e da inexistência de estudos teóricos mais aprofundados sobre o tema.

#### **6.4 A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Na transcrição das entrevistas ficou clara a recorrência da importância da ludicidade na formação docente. Todas acreditam ser muito importante a ludicidade na formação e todas concordam que essa questão precisaria ser mais trabalhada durante o curso de formação.

*“eu acho que é muito importante e eu acho que tem que ter mais, tem que trabalhar mais nessa questão, eu achei que faltou e acredito que a turma também”. (Estrela)*

*“eu acho que na Pedagogia isso é de suma importância, porque é a essência da Pedagogia; eu acho que deveria ser o lúdico, a partir disso. (Estação)*

Diante do apelo da maioria das alunas entrevistadas, percebe-se a importância de uma mudança, a começar pela formação de professores; que esta mudança não seja simplesmente de paradigmas mal interpretados. Nessa direção, Freire coloca que

o educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas (1987, p.48).

E, no que diz respeito a essa técnica, todas as professoras já observaram sua ineficácia. Apesar da negação, percebe-se o quanto os professores buscam novas técnicas milagrosas para qualificar seu trabalho. Está nos discursos a crença de novos paradigmas. Talvez seja na busca desses paradigmas que as professoras

concentrem a possibilidade de uma formação lúdica e cada vez mais percebe-se o distanciamento dessa realidade.

*“Acredito que mesmo nos cursos de formação a teoria deve estar ligada à prática, pois um bom trabalho só será possível na união das mesmas”. (inverno)*

Mas como ligar essa teoria com a prática? Se essa necessidade já está sendo denunciada desde o ensino tradicional, o que acontece na realidade em que esse objetivo está longe de ser atingido?

Para melhor esclarecer essa perspectiva, nos valem novamente de Paulo Freire, quando afirma que

*reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente! (1987, p.18).*

Nessa colocação, Freire aponta para o perigo de, ao transferirmos conhecimento, sabotar a integração dessa teoria com a prática, sabotar o senso crítico que todo professor deve ter habilidade de desenvolver em seus alunos.

Sendo consenso a necessidade de uma formação que trate do lúdico como requisito importante para a aprendizagem, também é importante acentuar nas falas das alunas a dificuldade sentida por elas em encontrar caminhos para tornar possível essa prática no dia a dia das alunas professoras.

Para finalizar a entrevista, perguntamos a elas sobre: Quais as dificuldades encontradas ao planejar uma aula lúdica? As respostas foram variadas:

*“envolver todas as disciplinas é complicado. O que eu senti mais dificuldade foi em Religião”. (Sol)*

É interessante a perspectiva da aluna de pensar em “todas as disciplinas”. Estaria se referindo a um processo interdisciplinar?

Para Rios, costuma-se falar em interdisciplinaridade de uma maneira equivocada, como se ela fosse uma mistura de trabalhos: vai se fazer um trabalho

interdisciplinar, então juntam-se as disciplinas de português, matemática, geografia, história em torno de um tema, e pronto, tem-se interdisciplinaridade. “Na verdade é algo muito mais complexo: existe interdisciplinaridade quando se trata verdadeiramente de um diálogo, ou de uma parceria, que se constitui exatamente na diferença” (2006, p.58).

Esse diálogo de Rios explicita a distância da interdisciplinaridade da prática, pois para ser capaz de realizá-lo o professor precisa lançar um olhar mais amplo, além da disciplina a que se propõe. Além disso, é fato que os professores ainda demonstrem uma compreensão equivocada do verdadeiro sentido da interdisciplinaridade .

Outra estudante comentou:

*“Eu acho que todo professor quer ser criativo, ele tem uma vontade de ser, mas... Porque se vai esperar só pelo que tu aprendes aqui, tu ficas com bastante faltas.*

Nas respostas, sente-se um ponto em comum: a criatividade, ser criativo parece estar além da vontade dos professores.

*Pode implicar uma visão distorcida do tema, mas também demonstra um certo sentimento de impotência das professoras.*  
(Estrela)

Nessa direção, Luckesi (2002, p. 50) coloca que “pela vivência da experiência plena, os sentimentos mais profundos podem ser acessados, o que, por sua vez, possibilita o contato com forças criativas e restauradoras muito profundas que existem em nosso ser.”

Fica clara então a importância de estar inteiro naquilo a que se propõe e, conseguindo isso, a criatividade que parece ser um obstáculo para o bom desempenho de uma aula lúdica, torna-se possível e real.

*“eu acho que faltou, em determinados temas a gente teve que correr atrás agora no estágio. Porque daí tu pensava – eu vou trabalhar a ludicidade; o que, através desse conteúdo? Que tu tem que trabalhar integral, tu tem que produzir material.”* (Vento)

Esse desabafo da aluna revela a realidade da cultura escolar, que estimula e exige, principalmente, o conteúdo programático, sem valorizar a dimensão do interesse da estudante e sem desenvolvimento com as tarefas curriculares.

Para Rios (2006, p.12) “sem o consentimento dos professores, mudanças não se realizam. Por isso, não é qualquer um que pode ser professor. Por isso, também não é qualquer professor que consegue fazer frente a esses desafios”. Mas é certo que não basta consentir. É preciso saber fazer o novo e arriscar-se a trabalhar na incerteza.

“Correr atrás”, nessa concepção, talvez seja um desafio que não serve para qualquer pessoa. Ser o autor de suas aulas e não mero transmissor de aulas produzidas por outras pessoas é que faz a diferença em ser professor. Mas, para isso, é preciso condições, reflexões e experiências estimuladoras. Fundamental será, também, um certo grau de autonomia do docente, para tomar decisões na sala de aula.

*“E às vezes tu aplicas alguma coisa e não deu certo e tu ficas frustrada, mas como pedagogo tu tens que entender que nem toda prática é coerente, nem sempre dá certo. E o que importa é tentar”.*  
(Chuva)

Essa é uma posição importante e deveria ser escolarizada no professor. É o sentido da experiência que vale e a capacidade de aprender com o que não dá certo, com o erro.

Freire amplia essa concepção, numa perspectiva cultural.

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida(...) Não haveria cultura sem história, sem risco, assumido ou não, (...) É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade, sem a qual não há cultura nem história (1997, p.30).

A inovação proposta por Freire seria a mola mestra da educação, pois refletiria a ação e a reflexão para inovar em direção a uma mudança positiva. O que ele chama de “pensar certo”.

*É na procura que parecem estar algumas alunas quando se preocupam em “fazer aquilo diferente, de como preparar, de organizar, planejar para que fosse diferente.”* (Estação)

Nas palavras de Luckesi (2000, p. 100), “a educação é um lugar muito especial, através do qual nós nos auto-organizamos, em nossas interações com as múltiplas dimensões da vida, tendo em vista manifestar o nosso ser”. Traz desafios e complexidades esta posição e é percebida pelas estudantes:

*“Com certeza, o lúdico dá muito mais trabalho, porque tu tens que sentar e pensar como tu vai fazer, tu tens que criar primeiro pra ver se vai dar certo, pra depois tu levar pros alunos. É preciso muita criatividade.”* (Estação)

*“Associar os conteúdos com brincadeiras que chamem atenção dos alunos.”* (Verão)

A reflexão das alunas é estimulante porque demonstram que se dão conta da complexidade de suas tarefas, mas, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de fazer diferente.

Luckesi (2005) enfatiza que:

O ensino lúdico, a meu ver, permite a nós e a nossos educandos olhar os conteúdos que estamos estudando com um “pescoço flexível”, que pode olhar o objeto de investigação e compreensão de diversos ângulos, mas sem suprimir ou escurecer o objeto de investigação. Ele é o mediador da investigação entre os sujeitos; o foco de atenção de educador e educandos está sobre esse objeto e trocam experiências a partir dele. A dança em torno dele é que é lúdica e criativa<sup>3</sup>.

Para compreender essa dança entre o educador e o educando é necessário o professor acreditar na possibilidade de uma prática que permita esse “pescoço flexível” que Luckesi nos aponta. Essa deve ser uma âncora lançada pelo professor que se considera lúdico.

*“Não considero dificuldade, mas preocupação e um cuidado ao planejar situações de aprendizagem contemplando a criança como um todo.”* (Inverno)

Guimarães (1999, p.47), alerta que “Se quisermos educar nossos alunos, em sua totalidade, devemos pensar mais nas características dos indivíduos. Não podemos considerar o aluno como uma tábua rasa, que vem à escola para receber informações”.

---

<sup>3</sup> Conteúdo de mensagem eletrônica enviada ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação e Ludicidade – GEPEL – da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2005.



Antes da preocupação do aluno como um todo, precisamos lembrar que ele é um sujeito, que tem história e não vem vazio, para a escola, a fim de preenchê-lo. É importante que o professor saiba que não detém o saber e o conhecimento absoluto.

Certamente, esses aportes teóricos são fundamentais para orientar as práticas de ensinar e aprender. Porém são repletos de complexidades e são compreensíveis as dificuldades do professor.

*“A primeira dificuldade encontrada é a de fazer uma aula, uma atividade que seja interessante aos olhos dos alunos e faça com que eles parem pelo menos alguns minutos para que possam aprender”.*  
(Primavera)

Nessa direção, Demo (2002, p. 17) nos coloca: “Dentro do bom senso, é sempre preferível um aluno que fala, a outro que se cala, ou que se comunica muito, a outro que se esconde, ou que inventa modo, a outro que apenas escuta, o que é curioso, a outro apático, e assim por diante”.

Talvez a dificuldade não sanada na formação de professores seja o verdadeiro papel que o lúdico vem representar pedagogicamente; talvez a compreensão exata de seu significado e como ele deve ser utilizado para que o aluno seja beneficiado e seja visto como alguém capaz, que pensa.

*“Quando são oferecidas novas atividades envolvendo o lúdico, deparamo-nos com os equívocos na aprendizagem”* (Outono), referindo-se às práticas tradicionais.

Para Demo (2002, p. 7), “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento”.

Reforçando essa idéia de que o aluno não é objeto, que ele tem vontade própria, concordo com Rios quando diz que só é possível dar algo a alguém que deseja receber; se afirmamos que o aluno tem vontade própria, é importante lembrar que ele precisa estar disposto a receber essa aula que o professor lhe oferece.

Segundo Rios:

...aula não é aquilo que se dá, embora nós professores afirmemos que “damos aulas. E também que para dar de verdade, seria necessário que aqueles a quem se dá se dispusessem efetivamente a receber, coisa que nem sempre acontece. A aula não é aquilo que se dá, mas que se faz, no trabalho conjunto de professores e alunos (2006, p.27).

Essa consideração de Rios nos faz pensar que a educação lúdica exige professores pensando e valorizando a ludicidade, mas também alunos dispostos a aprender ludicamente. E esse é outro importante desafio para o professor.

## 7 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

"Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."

(Carlos Drummond de Andrade)

Aqui, trago reflexões conclusivas acerca da ludicidade como potencialidade humana, tendo como foco a Formação de Professores em Santo Ângelo.

A questão central que fundamentou este estudo foi compreender como as atividades lúdicas e a ludicidade contribuem para a formação de professores nos cursos de Pedagogia de Santo Ângelo.

É muito significativo chegar ao fim desse percurso e, a partir dele, comentar o que fui tecendo ao longo dos capítulos da dissertação, principalmente por considerar que não se pode dissociar a atuação profissional e a pessoa do educador, sua história de vida e o aprendizado no processo que vem ampliar a esfera do ser. Ser este que se encontra constantemente buscando respostas e caminhos para uma educação que realmente se preocupe com o potencial de cada ser humano.

Assim, posso afirmar que esse percurso possibilitou-me inúmeros questionamentos, superação de dificuldades, reformulação de conceitos, (des) construção de saberes, impregnada no diálogo com os atores sociais participantes da pesquisa, com os autores que a fundamentam e, de modo especial, com a minha própria subjetividade, por estar imersa e plena nesse ato.

Assim, o caminho foi feito ao viajar nessa história que me levou ao crescimento como profissional, bem como o crescimento pessoal que me conduziu a transformar certas crenças em verdades e convicções adquiridas com o aprofundar deste tema.

Antes de discutir e apresentar os resultados da pesquisa, é preciso falar do impacto da metodologia da pesquisa qualitativa, por ser indeterminada, difusa, não só pelos imprevistos, mas também pelo meu próprio amadurecimento e aprendizado, que me ajudaram a não me afastar do objetivo, que foi encontrar nas

respostas das alunas professoras, em torno do tema proposto, o lúdico e a ludicidade.

A escola está inserida na complexa, conflituosa e dinâmica teia social, construindo nesses espaços educativos suas relações sociais, configurando também contextos, modalidades vinculares, que ainda atentam para a necessidade de uma formação lúdica, um novo pilar preconizado por Negrine *apud* Santos (2002, p.13).

A experiência nos cursos de Formação possibilitou-me adentrar num campo de estudo que sempre me fascinou e que antes do mestrado parecia ser mais um sonho do que realidade. A partir do ingresso no curso, senti que aos poucos iam se abrindo portas e muitas janelas, descortinando saberes antes muito subjetivos e um pouco utópicos, principalmente por mostrar o lúdico e a ludicidade, muitas vezes tornados pejorativos pelo desconhecimento mais aprofundado e, também, pela falta de coragem de trilhar caminhos diferentes daqueles pré-estabelecidos pelos paradigmas dominantes.

As descobertas e as conclusões desse estudo têm como referência as questões apresentadas no início da dissertação e o uso da entrevista, que considere mais relevante para os grupos pesquisados.

Minhas conclusões estão focadas em dois eixos importantes: a questão do lúdico reduzido ao jogo e as brincadeiras e, depois, a ludicidade como potencialidade humana.

A metodologia utilizada para a identificação e a coleta dos dados fornecidos pelos atores sociais da formação de professores serviram para comprovação dos dados analisados ao longo da dissertação. As entrevistas serviram como guia para olhar objetivamente as relações estabelecidas nas respostas das alunas professoras com a compreensão do universo lúdico pesquisado.

O primeiro elemento que foi considerado fundamental em todo o processo é o respeito à compreensão do conceito de lúdico e do conceito de ludicidade, que me dispus a acompanhar, ouvir e aceitar o que vinha do grupo, para, a partir daí, tentar construir compreensões e conclusões que possibilitariam entrar em contato com os elementos contraditórios dos discursos acerca de uma prática tão depositada de atributos positivos e atribuindo grandes resultados na aprendizagem.

A respeito dos conceitos de lúdico e de ludicidade, tive que mudar o objetivo inicial, que foi compreender os conceitos adquiridos durante o curso, para ouvir no lugar do conceito valores atribuídos à questão lúdica, pelo fato de que as alunas entrevistadas expuseram desconhecimento dessa diferença entre lúdico e ludicidade; demonstrando compreender as palavras como sinônimo uma da outra.

*“Espera aí, lúdico e ludicidade é a mesma coisa, na minha idéia” (resposta da aluna com o pseudônimo Estação).*

Não foram poucas as vezes em que cheguei mesmo a desanimar e a me questionar em relação à importância do tema. Várias vezes ele descortinava-se à minha frente como sonho, utopia e me levava a questionar se na minha prática eu também não fazia parte desse exemplo de ludicidade: a das receitas e o lúdico reservado a momentos e não como realidade diária em sala de aula.

Não foram poucas as vezes em que ao desenvolver, no curso de Pedagogia, oficinas práticas em torno dessa dimensão lúdica e criativa, percebia a importância de levar adiante esse estudo, pois se deixasse de lado esse trabalho, ele mais uma vez ficaria somente no discurso.

Não seriam as entrevistas que fariam de imediato o milagre de restabelecer a importância desse universo lúdico que só o conhecimento e a prática poderão refletir na formação. Levantando essa “bandeira” lúdica, seria possível contribuir para a evolução da crença em realidade e a certeza de que é o lúdico em estado de inteireza, resultando em aulas dinâmicas, criativas e, acima de tudo, interessantes.

Percebi, ao longo das entrevistas, que na maioria das vezes o lúdico se perdia e caía na indiferença e no rechaço, pois era resumido aos jogos e às brincadeiras que, na maioria das vezes, resultavam em equívocos desestimulantes.

Sendo assim, dar continuidade a essa prática era mais preocupante, pois não dava garantias da aprendizagem exigida nas avaliações escolares.

Parecia, nos depoimentos, que o “modelo de lúdico trazido pelos cursos de formação eram mais garantidos como sucesso para educação infantil, pois ali dava tempo de começar outras brincadeiras e era permitido brincar sem questionamento de eficácia”. Os conteúdos das “cartilhas” apresentam mais garantias, pois não são

tão questionados e estão amparados por paradigmas que ainda permanecem nas práticas de muitas escolas.

É ainda Arroyo, (2004, p. 19) que convida a refletir sobre isto, ao indagar:

“[...] diante do incômodo e do mal-estar de mestres e alunos, resta algo capaz de inspirar nosso pensar e fazer profissional?”

Mais adiante, procurando as causas do incômodo, responde que este “[...] poderá vir das tensões e do próprio mal-estar vivido nas escolas. Como nos lembra Luís Borges, pode não vir do amor, mas do espanto. Do espanto diante da barbárie a que a infância é submetida. [...] Inclusive para rever nossos tratos na sociedade e na escola e inventar formas mais humanas de tratar-nos e de tratar os educandos.”

Em resposta à provocação deste autor, a experiência tem nos mostrado o potencial do lúdico e da ludicidade como intervenções diferenciadas e transformadoras, pelo respeito às necessidades dos alunos e das alunas professoras.

Percebe-se a possibilidade de revitalização da aprendizagem através do diálogo, da brincadeira, do envolvimento e da participação; pelo clima afetivo criado e oferecido pela aprendizagem lúdica. São oportunidades para a manifestação de conflitos, principalmente as relações de exclusão e de rejeição, que não estão presentes, porém latentes. Em contrapartida, é também oportunidade para a transformação e a construção de atitudes éticas, pois conta com um fator facilitador: a aprendizagem em campo lúdico, mais propício à experiência reconstrutiva que emancipa, que liberta.

Para Demo (2000, p.54), a aprendizagem reconstrutiva é aquela que “parte do que já aprendemos, para saber ler a realidade e nela intervir com autonomia”. Para ele, reconstruir nada mais é que refazer nossa prática, nossas aprendizagens, rever conceitos e quebrar verdades absolutas e transformá-las em outras possibilidades.

Quando questionei as alunas a respeito de se considerarem professoras lúdicas, percebia que suas respostas eram dadas dentro dos conceitos equivocados sobre a questão lúdica. Percebia que, apesar do consenso e da certeza de sua importância, o lúdico que elas compreendiam eram receitas de jogos e brincadeiras

que deveriam ser utilizadas como introdução de conteúdos ou como elemento motivador de aprendizagem, em momento algum como parte de um todo.

Percebia nas respostas que não sabiam como utilizá-lo: a primeira barreira era o desconhecimento da forma como deveria ser distribuída, pois os exemplos trazidos dos professores da formação eram esses. Vamos jogar, brincar, cantar, movimentar, produzir materiais lindos e novidades para levar à sala de aula e chegando lá será dado para o outro de alguma forma, mesmo que na maioria das vezes ele não queira receber, dividir essa atividade e transformá-la em aprendizagem; parecia impossível, pois nessa perspectiva o professor dá e o aluno é quem recebe. O professor formador dá recursos para as alunas professoras receberem e aprenderem a passar para seus alunos.

Quando perguntei se na formação elas tiveram professores lúdicos, a resposta foi afirmativa. Ao complementar a pergunta e pedir exemplos, as respostas comprovavam o exposto acima, pois exemplo de professores lúdicos eram aqueles que “ensinavam” jogos, brincadeiras, atividades diferentes e não ficavam presos só à teoria.

Nessa direção, teoria nunca poderia fazer parte de uma atividade lúdica. Será? E é esse o ponto da questão, mostrar que até e, principalmente, teoria pode e deve ser dada ludicamente. Não poderia existir formação de professores sem uma ou várias teorias que a sustentem. A prática deve estar ancorada em uma teoria que a fundamente.

O objetivo da pergunta quatro era desvendar o cerne da questão lúdica para as alunas. Dessa questão concluí que para elas o centro da ludicidade era a aprendizagem do aluno e como o professor deve repassar essa aprendizagem para quem vai aprender. Percebia que, para as alunas, o aprender com seus alunos era uma questão muito distante, mais próxima de seus discursos do que de uma possível verdade. Era nesse ponto que eu percebia com clareza a fragilidade da questão, pois se eu, professora, não “ensinasse” meu aluno, minha prática era ineficaz, por isso a busca incessante por receitas milagrosas.

Se as alunas compreendessem Rios (2006, p.53), quando fala a respeito da docência: “na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado da aprendizagem. Muitas vezes ouvimos o professor afirmar e que “infelizmente os alunos não

aprenderam"... Se pensarmos o ensino como gesto de socialização – construção e reconstrução – de conhecimentos e valores, temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação – dialética – com o processo de aprendizagem.”

Nessa mesma direção, Luckesi (2007, p.11-12) afirma que nos constituímos pela ação. “Em sua ação, transforma o mundo para satisfazer suas necessidades materiais, culturais e espirituais e, ao mesmo tempo em que age, constitui-se a si mesmo”.

Conclui-se então que o professor que, de alguma forma, ensina para transformar, também faz parte desse processo, desde que se envolva por inteiro. Ao ensinar, transforma e constitui-se como professor transformador pela sua ação.

A última pergunta para as entrevistadas, a respeito das atividades encontradas no planejamento de uma aula lúdica, as respostas apontam mais uma vez pela falta de compreensão a respeito do tema e, talvez, pela deficiência na comunicação entre quem passa informações a esse respeito, pois é fato que não há compreensão do significado da ludicidade e do lúdico, pois as respostas apontam para uma direção equivocada desses significados. A maioria apontava a necessidade de ter mais explicações sobre essa dimensão e demonstrava não ter clareza a respeito desse “mais” de que sentiram falta.

Como conclusão final, aponto para a necessidade de aprofundamento sobre a dimensão lúdica, pois não é possível deixar essa questão à margem da educação e é consenso a importância desse conhecimento. Percebe-se que o que falta para começar a mudança concreta desse trabalho são professores formadores que preparem as alunas professoras para as escolas.

Hoje, como lição importante que levo desse estudo, seria fundamental um estudo com as professoras que formam essas alunas. É a partir delas que se deve começar a mudança. Se esses professores tivessem nos seus currículos estudos que clareassem essa questão da ludicidade apresentada por Luckesi (2000), com certeza seriam capazes de trabalhar de forma lúdica no verdadeiro significado da palavra. Quem sabe então aí a porta seria aberta para a educação libertadora, que Freire (1986) nos indica; o construtivismo, que Emília Ferreiro nos apresenta; a interdisciplinaridade, que é motivo de grandes estudos e pesquisas; educar para a pesquisa, a que Demo (1996) desafia, todos esses apontando para uma pedagogia



preocupada com os Bons Professores e sua Prática, a que Cunha (2006) nos provoca.

Fica aqui o questionamento: Deve o educador obrigar o educando a fazer o que não quer?

Paulo Freire faz o seguinte alerta:

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva (2005, p.176).

De modo geral, ainda na escola, cabe ao educando obedecer, não importa sua vontade; caso contrário, é punido com a nota, ou expulso da sala, ou da escola. É essa educação que queremos reforçar quando falamos em inclusão, quando sabemos que preconceito é crime, quando dizemos que a tecnologia avança de forma acelerada. É com este tipo de educação que nós professores avançaremos para alcançar essa tecnologia?

É por isso que se acredita no poder que a Formação de Professores tem, pois é ela que forma profissionais, e que tem nas mãos o poder de avançar com qualidade, valorizando e cobrando o merecido destaque para a importância da profissão que representa.

Esse valor pode-se demonstrar com uma prática que desperta, provoca, envolve, movimenta as emoções e, acima de tudo, valoriza e respeita o ser humano com a potencialidade que lhe é peculiar – eis o motivo de pesquisar a ludicidade como potencialidade humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e Jogos**. São Paulo: Loyola, 1990.

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus; Speculum, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ao professor com meu carinho**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Verus, 2004.

ANDRADE. **Boletim do Programa Salto para o Futuro da TV Escola – MEC na Série Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas**. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br](http://www.tvebrasil.com.br)>. Brasília/Rio de Janeiro, abril de 2003. Acessado em 13 fev. 2009.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Jogos para a estimulação das Múltiplas Inteligências**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 98

ARANTES, Valéria A. A afetividade no cenário da educação. In: Marta Kohl de Oliveira; D.T.R Souza, T.C. Rego (orgs) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BALDUS, Herbert. **Ensaio de Etnologia Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes. 1993.

BOMTEMPO, Luzia. **Escola do coração. Um conjunto de atividades para desenvolver nos alunos a inteligência emocional**. Amae Educando. Minas Gerais: Fundação Amae Educando, nº 268, jun., 1997.

BRASIL Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. **Revista Fac. Educação**. v. 24, n.2. São Paulo, jul/dez 1998.....2002.

CAMPOS, Maria Christina S. de S. **Educação**: agentes formais e informais. São Paulo: EPU, 1985.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

COELHO, Ildeu Moreira. "A questão política do trabalho pedagógico". In BRANDÃO, Carlos. **Educar: Vida e morte**. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

CUNHA, Antonio G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor E Sua Prática**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

CURY, Augusto, **Pais brilhantes Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ironias da Educação. Mudanças e Contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

DEHEINZELIN, Monique. **Construtivismo**: a poética das transformações. São Paulo: USP, 1995. (Dissertação de mestrado).

DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos Maus Alunos**. Campinas SP: Papyrus, 2003.

EGGERT, Edla. **Quem Pesquisa se Pesquisa?** Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. Porto Alegre-RS: (mimeo), 2003.

FAZENDA, I.C. **A Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas/SP, Papyrus, 1995.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento**. Rio de Janeiro:Shape, 1992.

FERNANDES, Cleoni Maria B. **Sala de Aula Universitária**. Ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FERREIRA, Aurélio B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando Professores na Universidade para Brincar. In: FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje, v.21), 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo e Schor, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Ensinar e Aprender com Sentido. Feevale: Novo Hamburgo, 2003.

GARCIA, Carlos Machado. **Formação de Professores**: para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GUIMARÃES, Maria Luiza de Andrade. **O tempo e o espaço da alegria na escola**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 1996.

KISCHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais Infantil**: O jogo, A Criança e a Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: GEPEL, 2000.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Ludicidade: o que é mesmo isso?. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Ludicidade: o que é mesmo isso?**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludicidade e Desenvolvimento Humano? – Ensaios 3: Educação e Ludicidade**. Salvador: GEPEL, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludicidade onde acontece? – Ensaios 3: Educação e Ludicidade**. Salvador: GEPEL, 2004.

MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1994.

MATURANA, Humberto; VERDEN ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004/2005.

MORIN, E. **Amor, Poesia e Sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget. 1999.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil – 1 Simbolismo e jogo**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NÓVOA, Antonio. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **A formação de professores e a profissão docente. Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDHIN, Evandro (org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Bernadete de Souza. **Vamos todos cirandar: gestão de trabalho pedagógico em sala de aula**. Revista de Educação AEC, n. 119/2001.

RIEDEL, Manfred. **Horen Auf Die Sprache: Die Akroamatische Dimension Der Hermeneutik** Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1990.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar**. Por uma docência de Melhor Qualidade. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Santa Marli P.dos (org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Santa Marli P.dos SANTOS, Santa Marli P.dos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O Processo Educacional em Jogo: Algumas Reflexões Sobre a Sublimação do Lúdico. **Revista Licere/Centro de Estudos de Lazer e Recreação/EEF/UFMG**. v.1, n.1.Belo Horizonte,1998.

SHÖN, Donald A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. Para além do cognitivo na formação dos educadores. **Revista de Educação CEAP**. Salvador, a. 10, n. 38 , p. 37-45, set./nov. 2002.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASSONI, Elvira C.M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. IN Sérgio Antônio da S. Leite (org). **Alfabetização e Letramento – Contribuições para as Práticas Pedagógicas**. Campinas, SP: Editora Komedi, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Bases Teórico-Methodológico da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**. V. 4, NOV. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. **A Evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1981.

WINNICOT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO – TCLE

Estamos lhe convidando para participar da pesquisa – A Ludicidade como Potencialidade Humana, coordenada pela professora - Adriane Maso da Silva Maroneze, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que tem como questão central - A Ludicidade na Formação de Professores. As respostas dos questionários da pesquisa serão utilizadas para selecionar os estudantes que irão participar da entrevista coletiva, de acordo com o curso que estão fazendo e com a fase do currículo: início, meio e fim.

A sua participação é totalmente voluntária. Asseguramos, outrossim, que todas as informações contidas nos questionários e nas entrevistas serão tratadas com o máximo sigilo e a sua identidade não será revelada de nenhuma forma.

**CONSENTIMENTO PARA O QUESTIONÁRIO ( )**

**CONSENTIMENTO PARA A ENTREVISTA ( )**

Eu, \_\_\_\_\_, estou plenamente de acordo em participar do preenchimento do questionário e/ou da entrevista, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**Pesquisadora responsável: Adriane Maso da Silva Maroneze**

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha**

**Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS**

**Fone 35908117 – Ramal 1157**

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual o significado de lúdico e ludicidade nos processos de ensinar e aprender?

---

---

---

---

2. Você se considera uma professora lúdica? Por quê?

---

---

---

---

3. Durante sua formação você teve algum professor que considerasse lúdico? Dê um exemplo de uma aula com ludicidade.

---

---

---

---

4. Você considera importante a ludicidade na formação? Por quê?

---

---

---

---

5. Para finalizar, ao planejar ou desenvolver uma aula lúdica, quais as dificuldades que você encontra?

---

---

---

---

Nome: \_\_\_\_\_

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### CONHECENDO A REALIDADE LOCAL DO ENSINO SUPERIOR

existe a necessidade de uma visão humanista sobre o tema em estudo e, assim como a mente e o coração do cientista pensam e sentem emoções únicas e pessoais, os interlocutores, ou seja, 'os pesquisados', não são meramente objetivos nem objetos de pesquisa. Devem ser olhados como um todo, no sentido holístico, incorporando a cultura a que pertencem (BRANDÃO, 2003).

Concordando com Brandão, acredito que serão os pesquisados que poderão acrescentar uma visão humanista sobre o tema em estudo. Devem ser olhados como um todo no contexto eleito para a realização desta investigação: a Universidade Regional Integrada (URI) e a Instituição de Ensino Superior, na cidade de Santo Ângelo (IESA) que formam professores no Curso de Pedagogia.

A URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, instituição multicampi, reconhecida pela portaria nº 708, de 19 de maio de 1992, publicada no Diário Oficial da União em 21/05/92, tem sede na cidade de Erechim, RS e é mantida pela Fundação Regional Integrada – FURI, entidade de caráter técnico-educativo-cultural.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas pelos Departamentos: Campus de Erechim, Campus de Frederico Westphalen, Campus Santo Ângelo, Campus de Santiago, Extensão de Cerro Largo e uma Extensão no município de São Luis Gonzaga.

Para a URI, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, são de responsabilidade dos Departamentos Acadêmicos, a saber:

Departamentos de Ciências Exatas e da Terra;

Departamento de Ciências Biológicas;

Departamento de Engenharia e Ciências da Computação;

Departamento de Ciências da Saúde;

Departamento de Ciências Agrárias;

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas;

Departamento de Ciências Humanas;

Departamento de Linguística, Letras e Artes.

O IESA – Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo

A Faculdade de Direito de Santo Ângelo FADISA, constitui-se no primeiro curso superior criado e mantido pela CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Sua fundação ocorreu em sete de outubro de mil novecentos e sessenta e um. A autorização para o funcionamento ocorreu em três de abril de mil novecentos e sessenta e um.

Em março de 1998, foi autorizado o funcionamento do Curso de Ciências Contábeis e, em junho do mesmo ano, é autorizado o funcionamento do Curso de Administração – Habilitação em Gestão Internacional dos Negócios. Através da portaria nº 1.483/1998, é aprovada a fusão das Faculdades de Direito, de Ciências Contábeis e de Administração com a conseqüente criação do IESA – Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo.

Na instituição, são hoje oferecidos os Cursos de:

Direito 163 vagas

Ciências Contábeis 80 vagas

Administração 100 vagas

Pedagogia 100 vagas

Fisioterapia 100 vagas

Biomedicina 100 vagas

A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – Licenciatura apresenta as seguintes disciplinas:

No primeiro semestre

- \* História da Educação
- \* Teorias da Aprendizagem I
- \* Antropologia Cultural
- \* Iniciação à Pesquisa
- \* História social da criança
- \* Português Instrumental

Segundo Semestre

- \* Filosofia da Educação
- \* Psicologia da Inteligência: Infância
- \* Alfabetização e Letramento
- \* Leitura e Produção de Textos
- \* Aprendizagem e Meios Tecnológicos
- \* Atividades Complementares

### Terceiro Semestre

- \* Psicologia da Sexualidade: Infância
- \* Organização e Gestão Escolar
- \* Saúde, Higiene e Nutrição
- \* Pesquisa e Prática de Ensino I
- \* Supervisão da Pesquisa e Prática de Ensino I
- \* Sociologia da Educação
- \* Linguagem Corporal
- \* Língua Brasileira de Sinais – Libras I

### Quarto Semestre

- \* Políticas Públicas da Educação
- \* Processos de Alfabetização
- \* Distúrbios Globais de Desenvolvimento e Aprendizagem
- \* Teorias das aprendizagens II
- \* Currículo e Práticas Culturais
- \* Direito: Inclusão e Diversidade
- \* Leitura e Produção de Textos II
- \* Atividades Complementares

### Quinto Semestre

- \* FTM do Ensino de Artes
- \* FTMA do Ensino de Educação Física
- \* Planejamento Didático-Pedagógico I
- \* Pesquisa e Prática de Ensino II
- \* Supervisão da Pesquisa e Prática de Ensino II
- \* FTM dos Conhecimentos Sociais
- \* FTM da Linguagem
- \* FTM do Ensino da Matemática I
- \* Estudos Interdisciplinares

### Sexto Semestre

- \* FTM do Ensino da Matemática II
- \* FTM do Ensino das Ciências Naturais
- \* FTM do Ensino de História
- \* FTM da Literatura Infantil
- \* Psicopatologias das Aprendizagens

- \* Planejamento Didático – Pedagógico II
- \* FTM do Ensino de Língua Portuguesa I
- \* Língua Brasileira de Sinais – Libras II
- \* Atividades Complementares

#### Sétimo Semestre

- \* FTM do Ensino de Geografia
- \* Trabalho de Conclusão do Curso I
- \* Planejamento Didático – Pedagógico III
- \* FTM do Ensino de Língua Portuguesa II
- \* FTM do Ensino de Matemática III
- \* Estágio Supervisionado I
- \* Seminário Integrador I

#### Oitavo Semestre

- \* Trabalho de Conclusão do Curso II
- \* Planejamento Didático – Pedagógico IV
- \* FTM da Literatura Infanto-Juvenil
- \* Estágio Supervisionado II
- \* Seminário Integrador II
- \* Atividades Complementares

#### Eletivas:

- \* Deficiência Visual – Braile
- \* Construção do Pensamento Lógico